



DIDAKTIKA IN METODIKA POUČEVANJA

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY

MIB d.o.o.
MIB EDU
ITEI

ZBORNIK/Book of papers

XII. mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Bosna in Hercegovina, Srbija, ZDA) on-line strokovna konferenca o didaktiki in metodiki/
XII. International (Slovenia, Croatia, Montenegro, Bosnia and Herzegovina, Serbia, USA) on-line professional conference on didactics and methodology

DIDAKTIKA IN METODIKA POUČEVANJA

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY

ZBORNİK/Book of papers

XII. mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Bosna in Hercegovina, Srbija, ZDA)
on-line strokovna konferenca o di-
daktiki in metodiki/ XII. International
(Slovenia, Croatia, Montenegro, Bos-
nia and Herzegovina, Serbia, USA)
on-line professional conference on didac-
tics and methodology

DIDAKTIKA IN METODIKA POUČEVANJA **DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY**

ZBORNIK/Book of papers

XII. mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Bosna in Hercegovina, Srbija, ZDA) on-line strokovna konferenca o didaktiki in metodiki/ XII. International (Slovenia, Croatia, Montenegro, Bosnia and Herzegovina, Serbia, USA) on-line professional conference on didactics and methodology

Glavna urednica/Editor in chief: Dr. Maruška Željeznov Seničar

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

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

Za založbo/For publishing house: Borut Seničar

E-pošta/E-mail: info@mib.si

Spletni portal/Website: www.mib.si

Izid/Date: 20 11. 2025, Ljubljana

Naklada: on-line, pdf

Izdaja/Format: zbornik

Programski odbor konference/Programme committee: asist. dr. Maruška Željeznov Seničar (vodja, chair) (MIB EDU), dr. Melissa Malen, University of Minnesota, ZDA, prof. Aleksandar Stojanović, University of Belgrade, Faculty of Education, Belgrade, and Preschool Teacher Training and Medical College in Vrsac, Serbia, prof. Aleksandra Gojkov Rajić, University of Belgrade, Faculty of Education, Belgrade, and Preschool Teacher Training and Medical College in Vrsac, Serbia, prof. Grozdanka Gojkov, Serbian Academy of Education, Belgrade, Serbia, dr. Gordana Bursać, International University, Brčko District, Bosnia and Herzegovina.

Organizacijski odbor/Organisation Committee: Borut Seničar (vodja, chair), MIB d.o.o., Petra Škof, Branka Gabrovec, Petra Fijan, Antonija Halavuk, Marijana Gudić, Sunčica Gačić, Barbara Dolenc, Irena Čuk, Katja Ajlec, Eva Tekavčič, Jelka Gregorčič Pintar, Nina Sever, Nina Smej, Martina Dodig, Tanja Pogorelnik Burger, Sara Kupnik, Simona Sirk, Polona Požar, Milica Jelić, Melita Kompolšek, Katja Ožek, Tanja Črnivec, Ivana Bandić Štrbac, Sanja Basta, Ajda Kamenik, Matej Mandeljč.

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

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

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

COBISS.SI-ID 263047683

ISBN 978-961-7040-49-4 (PDF)

- 8 Didactic structure of higher education teaching between mediation and appropriation: reconsidering the factorial approach and the constructivist paradigm - *Aleksandar Stojanović, Aleksandra Gojkov Rajić, Grozdanka Gojkov*
- 32 Pripomočki v svetovalni dejavnosti – pot do samospoznavanja in odkrivanja potreb/*Tools in guidance activities – a path to self-discovery and identifying needs* - *Jana Mlačnik*
- 38 Karierna orientacija na Gimnaziji Novo mesto/*Career orientation at Novo mesto Gymnasium* - *Petra Škof*
- 43 Personalizacija poučevanja gluhega, gluhoslepega in gluhega učenca tujca/*Personalisation in teaching deaf, deafblind and foreign deaf pupils* - *Sabina Pokovec*
- 47 Personalizirano učenje v kontekstu potreb učencev s posebnimi potrebami/*Personalized learning in the context of the needs of children with special needs* - *Maja Kavar*
- 52 Ko uvod v učno uro postane priložnost: uvodna motivacija kot ključ do uspešnega učenja otrok s posebnimi potrebami/*When the introduction to the lesson become an opportunity: introductory motivation as the key to successful learning for children with special needs* - *Aljoša Trampuš Šeruga*
- 57 Vključevanje slepega ali slabovidnega učenca k rednemu pouku geografije/*Inclusion of a blind or visually impaired student in regular geography lessons* - *Mateja Vrčkovnik*
- 63 Učimo se skupaj, a vsak po svoji poti: pristopi k poučevanju učencev z DSP v heterogenih razredih/*We learn together, but each in our own way: approaches to teaching students with special educational needs in heterogeneous classes* - *Marjanca Confidenti*
- 75 Poti do znanja/*Paths to knowledge* - *Alenka Gazsi Legan*
- 78 Didaktični pristopi k individualizaciji in diferenciaciji: oblikovanje učnih navad ter spodbujanje učne motivacije pri učencih/*Didactic strategies for individualization and differentiation: fostering learning habits and student motivation* - *Nina Smej*
- 83 Sproščanje kot didaktična podpora/*Relaxation as didactic support* - *Daniela Herman*
- 89 Motivacija in uporabnost znanj/*Motivation and the usefulness of knowledge* - *Barbara Makuc*
- 93 Gozdni škrti, kot način spodbujanja bivanja v naravi/*Forest gnomes as a way to promote spending time in nature* - *Miša Pinarič*
- 98 Vesele tačke pri pouku/*Happy paws in class* - *Petra Skube Bardek*
- 103 Učenje slovenščine in matematike skozi igro v 1. razredu/*Learning slovenian language and mathematics through play in the first grade* - *Petra Burkeljca*
- 108 Personalizacija poučevanja učencev z zmerno motnjo v duševnem razvoju/*Personalization of teaching students with moderate intellectual disabilities* - *Anja Čubrić*
- 111 Otroci sveta/*Children of the world* - *Barbara Dolenc*
- 115 Nevrorazličnost v izobraževanju: pristopi, izzivi in možnosti/*Neurodiversity – approaches and teaching* - *Sara Šarenac*
- 120 Didaktični spodbujevalci učne motivacije otrok s posebnimi potrebami pri poučevanju računalništva/*Didactic stimulants of learning motivation of children with special needs in teaching computer science* - *Andrej Šmid*
- 126 Medpredmetno povezovanje geografije in izbirnega predmeta španščine v osnovni šoli/*Cross-curricular integration of geography and spanish as an elective subject in primary school* - *Žiga Dobaj*
- 131 Šolsko področje dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskim težavami v Stanovanjski skupini Strokovnega centra Kranj/*The educational work with children and adolescents with emotional and behavioural difficulties in the residential group of the Professional centre Kranj* - *Saša Rozman Berce*
- 137 Ali je dodatna strokovna pomoč (DSP) na predmetni stopnji enako kot inštrukcije?*/Is additional professional support in secondary school the same as private tutoring?* - *Ana Vidmar*
- 143 Poučevanje učencev s posebnimi potrebami skozi igro/*Teaching students with special needs through play* - *Živa Lipovec*
- 147 Strategije in metode pri delu z učenci z aspergerjevim sindromom/*Strategies and methods in working with students with asperger's syndrome* - *Irena Podjed*
- 154 Lutke – orodje za delo z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami/*Puppets – a tool for working with children with speech and language disorders* - *Irena Čuk*
- 160 Formativno spremljanje pri pouku matematike/*Formative assessment in math class* - *Maja Končar*
- 164 Učna metoda igre pri urah matematike/*Game based teaching method in mathematics lessons* - *Katja Ajlec*
- 168 Besedilne naloge iz matematike v lahkem branju/*Word problems in mathematics in easier reading* - *Andreja Čas*
- 173 Zabavna matematika/*Fun with math* - *Ina Rožman*
- 176 Eksperimentiranje je lahko zabavno/*Experimenting can be fun* - *Daša Čakš*
- 179 Moč prvih minut: pomen uvodne motivacije pri poučevanju/*The power of the first minutes: the importance of motivational lesson introductions in teaching* - *Simona Tučman*
- 184 Socialno psihološki dejavniki uspešnega poučevanja/*Socio - psychological factors of effective teaching* - *Jasna Gril Matjašič*
- 187 Timsko sodelovanje učiteljev za boljšo učno motivacijo učencev/*Teacher teamwork for better students learning motivation* - *Simona Hribar*
- 191 Oblike spodbujanja učne motivacije pri delu z otroki s posebnimi potrebami na razredni stopnji/*Strategies for promoting learning motivation in primary school students with special needs* - *Eva Tekavčič*

- 196 Raziskujemo gozd/*Exploring the forest* - Mojca Kristan
- 200 Metode in oblike poučevanja šolskih zborov/*Teaching methods and forms in school choirs* - Jelka Gregorič Pintar
- 205 Projektno delo pri pouku angleščine/*Project-based learning in english language teaching* - Alja Žekar
- 208 Ustvarjalnost kot ključen element projektov/*Creativity as a key element of projects* - Sonja Miklanžič
- 213 Ko branje postane pustolovščina/*When reading becomes an adventure* - Iris Frelih Turnšek
- 216 Učenje v gibanju/*Learning through movement* - Mateja Tomažič
- 221 Pouk na prostem/*Outdoor learning* - Maruša Šegec
- 226 Poučevanje z gibalnimi dejavnostmi/*Teaching through movement activities* - Andreja Šjfrer
- 231 Tako se učim jaz!/*This is how i learn!* - Nina Sever
- 237 Učenje branja v 3. razredu/*Learning to read in the 3rd grade* - Neža Plestenjak
- 243 Izzivi organizacije športne vzgoje ob omejenem dostopu do telovadnice/*Challenges of organising physical education with limited access to the gymnasium* - Tomaž Tramšek
- 248 Digitalna orodja v 4. razredu osnovne šole/*Digital tools in the fourth grade of primary school* - Tanja Pogorelnik Burger
- 253 Spodbujanje različnih načinov razmišljanja v tretjem razredu osnovne šole/*Encouraging different ways of thinking in the third grade of primary school* - Nataša Jožičič
- 260 Dejavnosti za razvoj opismenjevanja v prvem razredu pri urah dodatne strokovne pomoči/*Activities for developing literacy in the first grade during classes of additional professional assistance* - Jolanda Pešec
- 265 Kako v podaljšanem bivanju spodbujati motivacijo otrok za učenje in raziskovanje/*How to foster children's motivation for learning and exploration in afterschool care* - Vanja Muravs
- 268 Strategije aktivnega pouka kot orodje za večjo motivacijo in vključenost učencev/*Active teaching strategies to boost student motivation and engagement* - Sara Kupnik
- 272 Večer v knjižnici s sobo pobega/*An evening in the library with an escape room* - Mateja Turk
- 276 Multisenzorna knjiga v lahkem branju - vipavsko kosilo/*Multisensory book in easy reading - vipava lunch* - Mateja Kete Černe
- 282 Aktivno poučevanje skozi igro/*Active learning through play* - Maša Lipovec
- 288 Sodelovalno učenje/*Collaborative learning* - Barbara Jelenc
- 293 Čarobna noč branja v šoli/*A magical night of reading at school* - Simona Sirk
- 298 Didaktični pristopi športne vzgoje za vključevanje socialno ranljivih dijakov/*Didactic approaches in physical education for the inclusion of socially disadvantaged students* - Lara Vrečer
- 305 Razvijanje koncentracije in samodiscipline skozi poučevanje golfa pri izbirnih predmetih športa/*Developing concentration and self-discipline through teaching golf in elective sports subjects* - Janež Počkaj
- 308 Didaktični izzivi sodobnega višješolskega izobraževanja: od tradicionalnega pouka do digitalno podprtega učenja/*Didactic challenges of modern higher education: from traditional teaching to digitally supported learning* - Jana Herzig
- 313 Vaje zaupanja in povezovanja učencev pri urah športa/*Trust and team-building exercises in physical education classes* - Polona Požar
- 318 Poučevanje namiznega tenisa: didaktični pristopi in primeri dobre prakse/*Teaching table tennis: didactic approaches and good practice examples* - Romina Umer
- 322 Primer učne dejavnosti pri pouku biologije: preučevanje priraščanja dreves/*Example of a learning activity in biology class: studying tree growth* - Andraž Dolar
- 327 Preiskovanje pri pouku matematike v srednji strokovni šoli/*Mathematical inquiry in secondary school mathematics teaching* - Vesna Jeromen
- 332 Biologija brez tabujev: igrive poti do znanja/*Biology without taboos: playful paths to knowledge* - Anja Križanič
- 337 Sodelovalno učenje in poučevanje na medpredmetni ekskurziji – vloga matematike kot podpornega predmeta/*Collaborative learning and teaching on an interdisciplinary field trip – the role of mathematics as a supporting subject* - Andreja Štrekel
- 343 Izražanje nadarjenosti pri kemiji/*Expression of giftedness in chemistry* - Violeta Kapetan
- 347 Matematika v 1. razredu/*Mathematics in the 1st grade* - Diana Dobovšek
- 351 Oblike in metode poučevanja učencev s posebnimi potrebami/*Forms and methods of teaching students with special needs* - Nataša Valh Kukovič
- 363 Oblike in metode poučevanja – ekskurzija v london/*Forms and methods of teaching – a school trip to london* - Romana Forte
- 367 Moč problemskega učenja na področju zdravstvene nege in oskrbe/*The power of problem – based learning in nursing and caregiving* - Sabina Eberl
- 373 Pot do uspeha/*The way to success* - Darinka Čobec
- 378 Komunikacija kot ključ povezovanja v medkulturnem razredu/*Communication as the key to connection in the intercultural classroom* - Boštjan Groznik
- 383 Srce poučevanja v spodbudnih besedah/*The heart of teaching in encouraging words* - Tanja Tajnikar
- 386 Učna motivacija – ključ do uspeha v učnem procesu/*Motivation – key to success in the process of learning* - Maša Rakuš Dobnik
- 391 Medvrstniško sodelovanje skozi kemijske eksperimente/*Peer-to-peer collaboration through chemical experiments* - Majda Nera
- 396 Uporaba inovativnih didaktičnih pripomočkov pri poučevanju psihologije/*The use of innovative teaching aids in psychology education* - Barbara Slatenšek

- 402 Povezava ritmične gimnastike s podnebnimi spremembami/*The connection between rhythmic gymnastics and climate changes* - Sandra Kapus
- 407 Umetnost ni dodatek, ampak ključ do osebne rasti otrok in mladostnikov/*Art is not an addition, but the key to the personal growth of children and adolescents* - Aleksandra Šparl
- 411 Učne strategije v podporo kritičnemu razmišljanju pri pouku družboslovja/*Learning strategies to support critical thinking in social studies education* - Viktorija Mrzelj
- 418 Športne igre, primerne za dijake z omejitvami pri gibanju/*Sports games suitable for students with mobility impairments* - Darinka Kujavec
- 422 Pouk na prostem – učenje z opazovanjem, dotikom in doživetjem/*Outdoor lessons – learning through observation, touch and experience* - Katja Ožek
- 426 Tipografija v živo: terensko raziskovanje pisav ptuja kot temelj kreativnega grafičnega oblikovanja/*Live typography: field research of ptuj fonts as a foundation of creative graphic design* - Petra Marovt
- 430 Slovenščina med drevesi: učilnica na prostem/*Slovenian language among the trees: outdoor classroom* - Melita Irman
- 435 Etapno branje domačega branja/*Reading assigned books in stages* - Melita Berlan
- 441 Bralne postaje/*Reading stations* - Dušanka Štampelj
- 445 Bralne učne strategije pri pouku tujega jezika/*Reading strategies in foreign language teaching* - Martina Larsson
- 449 Raba orodij ui pri poučevanju francoščine kot tujega jezika/*Use of ai tools in teaching french as a foreign language* - Tatjana Struna Berden
- 454 Leteča sporočila – uvajanje temeljnih znanj s področij računalništva/*Flying messages – introduction to basic computer skills* - Veronika Zubin
- 459 Od obsedenosti s tehnologijo do digitalne pismenosti: pedagoški pristopi in rešitve/*From obsession with technology to digital literacy: pedagogical approaches and solutions* - Ajda Kamenik
- 465 Raziskovalno učenje z uporabo različnih digitalnih orodij/*Inquiry learning using various digital tools* - Sabina Hovnik
- 469 Zgodba, škarje in kamera: kako smo dramatiko spremenili v animirani film/*Story, scissors and camera: how we turned drama into an animated film* - Maša Berčan
- 474 Igrifikacija kot didaktična metoda za spodbujanje motivacije in angažiranosti dijakov pri pouku psihologije/*Gamification as a didactic method for enhancing students' motivation and engagement in psychology education* - Hana Hiršman
- 479 Didaktični izzivi povezovanja teorije in prakse pri pouku strojništva/*Didactic challenges of linking theory and practice in mechanical engineering education* - Uroš Zajec
- 485 Prikaz praktičnih primerov dijakom, zasebno varovanje/*Demonstration of practical examples to students, private security* - Mateja Mazgan Senegačnik
- 488 Razredne ure malo drugače/*Class meetings – a different approach* - Maja Kužnik
- 493 Učitelj športne vzgoje kot razrednik/*Physical education teacher as a class teacher* - Zlatka Gasparič
- 497 Didaktična vloga razredne ure v poklicnem izobraževanju/*The didactic role of the class teacher period in vocational education* - Tina Rajhman
- 501 Alternativni načini organiziranja praktičnega pouka/*Alternative ways of organizing practical lessons* - Ribard Bonifer
- 506 Praktično usposabljanje z delom v okviru projekta Erasmus mobility kot primer izkustvenega učenja/*Practical training within the framework of the Erasmus mobility project as a method of experiential learning* - Matej Mandeljc
- 511 Iz učilnice na teren: sodobne metode poučevanja za praktično učenje/*From the traditional classroom to outdoor pedagogy: contemporary teaching methods for practical learning* - Alenka Petrič
- 517 Medpredmetno povezovanje geografije in izbirnega predmeta španščine v osnovni šoli/*Cross-curricular integration of geography and spanish as an elective subject in primary school* - Žiga Dobaj
- 522 Raznoliki načini preverjanja znanja v 4. razredu/*Different ways of assessing knowledge in the 4th grade* - Nejc Plankar
- 527 Branje v ritmu časa: med naravo, ai in raziskovalno radovednostjo/*Reading in the rhythm of time: between nature, ai and exploratory curiosity* - Tanja Črnivec
- 530 Odbojka – ideje iz prakse/*Volleyball – ideas from practice* - Jan Zaletel
- 535 Spreminjanje učnih pristopov v digitalnem izobraževalnem okolju/*Changing teaching approaches in a digital learning environment* - David Rebernik
- 540 Individualna in skupinska oblika pomoči kot priložnost za preventivo v 1. razredu osnovne šole na področju specifičnih učnih težav pri branju in pisanju/*Individualna in skupinska oblika pomoči kot priložnost za preventivo v 1. Razredu osnovne šole na področju specifičnih učnih težav pri branju in pisanju* - Vanja Razpotnik
- 545 Projektno in izzivalno (challenge based) učenje – združevanje praktičnih projektov in resničnih problemov v poučevanju/*Project and challenge based learning – integrating practical projects and real world problems in teaching* - Lovro Velušček
- 549 Od teorije k praksi: trženjski izziv kot oblika inovativnega učenja na višji strokovni šoli/*Bridging theory and practice: a marketing challenge as an innovative learning approach in higher vocational education* - Ana Benić Horvat
- 553 Razvijanje fonološkega zavedanja z uporabo didaktičnih pripomočkov/*Developing phonological awareness using didactic aids* - Tanja Kladnik
- 558 Metoda učenja z odkrivanjem na gozdni učni poti/*The discovery learning method on a forest educational trail* - Veronika Koščak

- 562 Učenje vožnje s kolesom = priprava na življenje/ *Learning to ride a bicycle = preparing for life* - Emanuel Grgić
- 565 Od ideje do igre: pristupi k učenju programiranja s pomočjo okolja za ustvarjanje računalniških iger/ *Learning algorithms through gamification* - Melita Kompolšek
- 570 Učna pot kot orodje profesionalne in didaktične rasti/ *The learning path as a tool for professional and didactic growth* - Mateja Biluš
- 575 Vizualna komunikacija kot orodje samoregulacije v učnem okolju pri učencih z avtističnim spektrom/ *Visual communication as a tool for self-regulation in the learning environment for students with autism spectrum* - Maja Uranič
- 580 Modern teaching strategies and methods in reading classes for lower primary school students - Gordana Bursać
- 596 Didaktičko - metodički pristupi savremenom procesu učenja i poučavanja/ *Didactic - methodological approaches to the modern learning and teaching process* - Senabija Ramčilo
- 599 Ravnoteža između tradicijskih i suvremenih igara u razvoju predškolske djece/ *Balance between traditional and contemporary games in the development of preschool children* - Ivanka Ivančić, Danijela Vrbeć
- 601 Didaktika u službi dječje radoznalosti/ *Didactics in the service of children's curiosity* - Tanja Kajić, Mira Vilić
- 603 Didaktika kao senzorni podražaj pri stvaranju temelja za provođenje kinezioloških aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi/ *Didactic as sensory stimulation in creating the foundations for implementing kinesiology activities with early and preschool children* - Gordana Popović, Andreja Gerenčir
- 605 Od promatranja do razumijevanja: pedagoški alati u službi refleksivne prakse/ *From observation to understanding: pedagogical tools at the service of reflective practice* - Željka Požgaj
- 613 Oblici i metode poučavanja kroz projekt „Čajanka s tetom Juliom“/ *Forms and methods of teaching through the "Tea party with aunt Julia" project* - Valentina Glavica, Mia Husnjak
- 615 Matematičke kompetencije djece predškolske dobi kroz sva razvojna područja/ *Mathematical competencies of preschool children across all developmental areas* - Tina Skoko
- 617 Metodika i didaktika kroz omjere i mjerila: razlike i sličnosti poučavanja u nastavi geografije i matematike/ *Methodology and didactics through ratios and criteria: differences and similarities of teaching in geography and mathematics classes* - Antonija Kojundžić, Anita Šimac
- 620 Interdisciplinarni pristup matematičkom obrazovanju/ *Interdisciplinary approach to mathematics education* - Sunčica Gačić
- 624 Mikroterenska nastava u geografiji/ *Microfield teaching in geography* - Antonija Kojundžić, Krešimir Kojundžić
- 627 Igra u procjepu između dječjih potreba i očekivanja odraslih/ *Play in the gap between children's needs and adult expectations* - Jadranka Bratković Aračić
- 631 Kovčeg znanja – interdisciplinarni pristupi učenju i otkrivanju Europe u kontekstu ranog i predškolskog odgoja/ *The suitcase of knowledge – interdisciplinary approaches to learning and discovering Europe in early childhood education* - Lidija Lukač, Blaženka Videc
- 634 Didaktička moć priče: Julie Donaldson kao temelj projektnog učenja i cjelovitog razvoja predškolskog djeteta/ *The didactic power of storytelling: Julie Donaldson as the foundation of project-based learning and the holistic development of preschool children* - Martina Dodig, Tihana Koren
- 637 Suvremene metode poučavanja i umjetna inteligencija – novi izazovi i mogućnosti - Mirko Andrić, Ljiljana Štanjelj
- 641 Učenje kroz saradnju: uloga i značaj vršnjačke edukacije/ *Learning through collaboration: the role and character of peers education* - Marija Draganić Vulanović, Danka Medunjanin, Samra Mujević, Snežana Jovičević
- 645 Nova paradigma poučavanja - bez digitalnih alata/ *A new teaching paradigm - without digital tools* - Irena Ostrički
- 648 Igrifikacija kao metoda formativnog vrednovanja/ *Gamification as a method of formative assessment* - Tamara Redep, Jasminka Belščak
- 651 Kako prilagoditi nastavu različitim stilovima učenja?/ *How to adapt teaching to different learning styles?* - Sandra Sredojević
- 654 Otvoreni umovi, neograničene mogućnosti/ *Open minds, unlimited possibilities* - Fani Vidović, Ivana Sedlar
- 658 Inovativno poučavanje pomoću stripa - primjeri iz prakse/ *Innovative teaching using comics – examples from practice* - Tamara Redep, Tea Pavičić Zajec
- 662 Matematičke tajne glagoljice/ *Mathematical secrets of the glagolitic script* - Renata Čeč, Tamara Lajoš
- 665 Kreativni detektori – književnost, tehnologija i igra u učionici/ *Creative detectives – literature, technology, and play in the classroom* - Renata Čeč
- 668 Uloga školskog knjižničara u razotkrivanju rodni stereotipa/ *The role of the school librarian in revealing gender stereotypes* - Jasenka Marmilić
- 671 Odgojno-obrazovna djelatnost školske knjižnice na primjeru OŠ Zlatar Bistrica/ *Educational activities of the school library on the example of the Zlatar Bistrica elementary school* - Snježana Kovačević
- 674 Univerzalni dizajn u poučavanju s naglaskom na rad s učenicima s teškoćama/ *Universal design in teaching, with an emphasis on working with students with disabilities* - Dinka Žulić
- 678 Komunikacija učitelj – učenik/ *Teacher-student communication* - Jasenka Tisucki
- 680 The new didactic model for the AI era/ *Novi didaktički model u eri umjetne inteligencije* - Dajana Jelavić
- 683 Kako promijeniti učenički pogled na učenje?/ *How to change students' perspective on learning?* - Nataša Svoboda Arnautov, Sanja Basta
- 688 Metode poučavanja za poticanje kritičkog mišljenja/ *Teaching methods for encouraging critical thinking* - Ivana Smolčić Padjen
- 692 Projektna nastava/ *Project-based teaching* - Dijana Penava, Ivana Kozić

- 694 Inkluzija inojezičara/*Inclusion of non-native speakers* - Jasminka Belščak, Valentina Hosnjak
- 698 Kako otroku približati abstraktne teme oziroma pojme/*How to introduce abstract topics and concepts to a child* - Urška Preložnik
- 699 Glasbeni razvoj in uvajanje predšolskih otrok v zborovsko petje/*Musical development and the introduction of preschool children to choral singing* - Klara Donko Mravlje
- 701 Najprej varno, potem učno/*Safety first, learning follows* - Tanja Fins
- 702 Matematična igra in spretnosti Cicimatika/*Math game and skills Cicimatics* - Marta Rogelj Lipoglavšek
- 703 Spoznavanje različnih področij naravoslovja v vrtcu s pomočjo raziskovalnih vprašanj/*Exploring different areas of natural science in kindergarten with the help of research questions* - Nuša Erjavec
- 704 Pomen povezovanja področij kurikula v praksi vrtca/*The importance of connecting curricular areas in kindergarten practice* - Janja Strmec
- 705 Vrtec v naravi – vzgoja na prostem/*Forest kindergarten – outdoor education* - Cristina dos Santos Caserman
- 706 Dnevna rutina po principu formativnega spremljanja/*Daily routine based on the principle of formative monitoring* - Martina Šater
- 707 Potencial „jutarnjeg kruga“/*"Morning circle" potential* - Ana Vaniček, Jasmina Cerovec
- 708 Digitalna tehnologija kao partner u odgoju i obrazovanju/*Digital technology as a partner in education i education* - Petra Fijan
- 709 Glazba - aktivnost koja nas prati u svakodnevnom životu/*Music - an activity that accompanies us in everyday life* - Boris Ložnjak
- 710 Uloga odgojitelja kod poticajnog okružja/*The role of the educator in a stimulating environment* - Sanja Bogovič, Melani Trbušić
- 712 Montessori didaktika u predškolskim ustanovama/*Montessori didactics in preschool institutions* - Antonija Halavuk, Tanja Galić Ore
- 713 Poticanje razvoja ekološke svijesti djece predškolske dobi/*Encouraging the development of ecological awareness in pre-school children* - Gorana Benić-Hudín
- 714 Utjecaj prostorno - materijalnog okruženja na dječju igru. Odgojna skupina "Lopoči"/*The influence of the spatial and material environment on children's play. Educational group "Lopoči"* - Mara Barišić, Mirjana Melec
- 715 Vrednovanje učenika – pisana provjera znanja/*Student evaluation – written test of knowledge* - Tamara Banović
- 716 Interdisciplinarno poučavanje u prirodoslovlju/*Interdisciplinary teaching in science* - Marijana Bandić Buljan, Marijana Gudić
- 717 Biologija u službi održivosti: ekološke teme u obrazovanju/*Biology in the service of sustainability: ecological themes in education* - Dragana Mamić, Marijana Vuković
- 718 Usmeravanje i poticanje djeteta na samostalno istraživanje, manipuliranje i usvajanje novih spoznaja o godišnjim dobima/*Directing and encouraging the child to independent research, manipulation and acquisition of new knowledge about the seasons* - Ivana Pajk Kraljević
- 719 Provjera spoznajnog iskustva iz igre putem matematičke didaktike/*Testing cognitive experience from play through mathematical didactic* - Martina Drnić
- 720 Povezivanje matematike i geografije kroz ciljeve održivog razvoja/*Didaktika i metodika poučavanja kroz etwinning projekt* - Anita Šimac, Renata Cvetkoski
- 723 Alisa u zemlji znanosti i matematike: interdisciplinarni steam pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju/*Alice in the land of science and mathematics: an interdisciplinary steam approach in early and preschool education* - Ivana Mladan, Ana Košković, Angelina Plankar
- 725 Stop-animacijom do ranog učenja engleskog jezika/*Stop animation to early learning english* - Nikolina Prpić, Tatjana Škerlec
- 728 Slikovnica kao karta za jezično putovanje - razvoj ključnih kompetencija u ranom učenju stranog jezika/*A picture book as a map for a language journey - the development of key competences in early foreign language learning* - Sanja Carević
- 729 Od ploče do problema: spajanje tradicionalnog i problemskog pristupa/*From board to problem: merging traditional i problem approach* - Josipa Biličić, Dijana Cerovac
- 730 Europa u školskoj knjižnici/*Europe in the school library* - Marijana Bandić Buljan
- 731 Iz školskih klupa u virtualne svjetove/*From school to virtual worlds* - Dijana Toljanić, Ana Marinić
- 732 Didaktički potencijal tjelesnih aktivnosti u predškolskom obrazovanju/*Didactic potential of physical activities in preschool education* - Zorica Vužem
- 733 Posebne potrebe, posebna rješenja/*Special needs, special solutions* - Dijana Toljanić, Roberta Bonassin
- 734 Mikropauze u nastavi: ključ za uspjeh svakog učenika/*Micro-breaks in class: the key to every student's success* - Nataša Mesaroš Grgurić
- 735 Od risbe do razumevanja: vrednotenje učenčevih izdelkov pri pouku angleščine v prvem razredu osnovne šole/*From drawing to understanding: evaluation of students' production in english teaching in the first grade of elementary school* - Katja Gorenčič
- 741 Didaktičko - metodički pristupi savremenom procesu učenja i podučavanja/*Didactic - methodological approaches to the modern learning and teaching process* - Senabija Ramčilović
- 744 H5P interaktivne vsebine za kakovostno preverjanje in utrjevanje znanja/*H5P interactive content for quality testing and knowledge consolidation* - Mensud Memić



Professor Aleksandar Stojanović, PhD, University of Belgrade Faculty of education, Beograd and Preschool Teacher Training and Medical College in Vrsac, Serbia

e-mail: aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

Professor Aleksandra Gojkov Rajić, PhD, University of Belgrade Faculty of education, Beograd and Preschool Teacher Training and Medical College in Vrsac, Serbia

e-mail: aleksandragojkovrajic@gmail.com

Professor Grozdanka Gojkov, PhD, Serbian Academy of Education, Beograd, Serbia

e-mail: grozdankagojkov123@gmail.com

DIDACTIC STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION TEACHING BETWEEN MEDIATION AND APPROPRIATION: RECONSIDERING THE FACTORIAL APPROACH AND THE CONSTRUCTIVIST PARADIGM

Abstract: The aim of this study is to explore the validity of claims pointing to the insufficient attention given to the didactic theoretical foundations of teaching practice structures in higher education. This is done by focusing on methodological approaches to research and the development of interest or motivation in university teaching. In fact, the study seeks to answer the question: To what extent is the view justified that psychological research—for example, on motivation within the educational system—provides only possible pedagogical implications (Palekčić, 1988), which are certainly relevant, but, given the idiosyncrasy and complexity of the context in which the promotion of gifted students' excellence through teaching takes place, may be insufficient? Thus, several authors (Palekčić, 2015, 2018; Vilotijević, 1999, 2001a, 2001b) question the extent to which the factorial approach in didactic research is sufficient for understanding the basic didactic relationship—between mediation and appropriation (education and research), that is, between teaching and learning—a relationship that presupposes dialogue, without diminishing the importance and necessity of teaching activities such as introductory lectures, and so on. This is linked to the need to select appropriate content, which, according to Klafki's theory of categorical education, serves as a starting point, parallel to the development of competence for discourse and research. The theoretical framework consists of elements of theories and concepts (Klafki, 1963; 1985; Deci & Ryan, 1985) that belong to the socio-cultural stream. To test this thesis, findings from a broader research project are used—one that critically analyzes the adequacy of didactic strategies in the standardization of organizational structures and in establishing a structural framework for improving quality in higher education. The present text draws on a segment of that research, focusing on students' perceptions of the extent to which didactic strategies and instructions oriented toward autonomy and self-regulation in learning and teaching are present, and their perceived need for such approaches—as a foundation for fostering intrinsic motivation. The goal, therefore, is to determine to what extent didactic strategies emphasizing autonomy are present as a function of self-regulation among gifted students, serving as arguments for a more adequate didactic structuring of the relationship between teaching and learning in higher education. In this context, the analysis functions as an empirical validation of theoretical assumptions discussed earlier. The underlying hypothesis is that there exists a discrepancy in the didactic structure of university teaching—between students' needs and their assessments of the prevalence of didactic strategies that correspond to the needs of academically excellent students and stimulate intrinsic motivation. This also includes a consideration of the scope of constructivism as a didactic paradigm. The research is exploratory in nature, conducted using systematic non-experimental observation, with statistical analyses serving as substitutes for experimental controls. The sample consisted of students ($N = 417$) from universities in Serbia, selected on the basis of voluntary participation through Google Forms in an online survey. Data were collected using an instrument measuring didactic strategies and instructions (students' assessments of their use and their needs for them—PSIPDSIP), as well as motivational strategies (Achievement Motivation Inventory – AMI – Sinapsa Editions). The reliability of the instruments, expressed by Cronbach's α coefficient, was satisfactory, ranging from $\alpha = .83$ (PSIPDSIP) to $\alpha = .92$ (Motivational Strategies).

Main Findings:

Empirical analysis of students' perceptions of applied didactic instructions indicates a significant mismatch between actual teaching practices and students' needs. Active, interactive, and reflective methods—such as discovery learning, problem-based learning, conceptual theses, and self-reflective learning—are used less frequently than students deem necessary. Students express a strong need for autonomy, participation, metacognitive planning, and the connection of theory with practice, which reflects their aspiration for proactive and self-regulated learning.

Keywords: Didactic structure of higher education teaching and learning, gifted students, methodological research approaches.

1 Introduction

The development of higher education teaching faces the challenge of balancing theoretical foundations with empirically grounded practice. Although psychological research on student motivation and other factors related to achievement is of key importance, such research often provides only pedagogical implications (Palekčić, 1988), without taking into account the idiosyncrasy and complexity of the teaching context. Particularly significant are the issues of student autonomy and self-regulation, which represent key factors in fostering intrinsic motivation and excellence among gifted individuals.

Student motivation in higher education is crucial for both academic success and personal development. Research shows that motivation is not static; it develops through various educational stages and under the influence of multiple factors, including teaching methods, social support, and individual characteristics. This points to the need to pay greater attention to methodological approaches that exist within pedagogy and its subdisciplines—including didactics—in order to clarify the scientific status of pedagogy, and thereby of didactics. For several decades, serious discussions have been taking place about the status of pedagogy, that is, about its reduction to an applied discipline, i.e., to didactics or teaching practice—resulting from a failure to distinguish between *pragma* and *praxis* (Palekčić, 2015), and the separation of science from professional practice (Palekčić, 2018). Existing pedagogical, theoretical, and methodological approaches to teaching (original pedagogical practice) have not been able to provide practitioners (at any level of the educational system) with an alternative understanding of their own practice—its purpose and meaning—and thus underline the importance of an innovative pedagogical approach to motivation in the educational system.

The basic pedagogical and instructional structures (Sünkel, 1996; Sünkel, 2011) form the theoretical basis for teaching practices appropriate to them (see Figure 1). “An educational or instructional error is not what violates a certain norm, but what misses a certain structure.” (Palekčić, 2015) The above connects with the pluralistic concept of knowledge, which assumes that knowledge is not unified, homogeneous, or one-dimensional, but that there exist multiple types, levels, and functions of knowledge that together form the complex structure of human understanding and action.

In didactics, this approach is particularly significant, as it enables teaching to be based not only on the transmission of facts (empirical knowledge), but also on the development of abilities for application, evaluation, and ethical decision-making (instrumental and normative knowledge). In other words, the pluralism of knowledge implies that education must integrate various forms of cognition and rationality, rather than favoring only one (e.g., scientific-empirical). The pluralistic concept of knowledge in didactics thus presupposes that education is not merely the transmission of information but also the formation of...competences and values; the teacher’s task is to connect empirical (knowing), instrumental (being able to do), and normative (understanding and evaluating) knowledge into an integrated whole; the learner/student develops as a holistic personality—cognitively, practically, and morally (Palekčić, 2003, 2015; Vilotijević, 2001a).



Figure 1. The Pluralistic Concept of Knowledge in Didactics

Legend: Pluralistic Concept of Knowledge in Didactics: Empirical Knowledge, Interpretative Knowledge, and Normative Knowledge

Empirical Knowledge – knowledge based on observation, experience, and factual data; it is descriptive and grounded in evidence.

Interpretative Knowledge – knowledge that arises from understanding, meaning-making, and contextual interpretation; it emphasizes the subjective and hermeneutic dimensions of learning.

Normative Knowledge – knowledge oriented towards values, standards, and norms; it guides action and decision-making in educational practice.

Psychological research on motivation within the educational system has offered only so-called pedagogical implications (Palekčič, 1988)—that is, ways of applying research results in given teaching practices—based on the assumption that psychology is the fundamental science of educational practice. The design of particular lessons has likewise rarely been accompanied by the question of whether such practice has a genuinely pedagogical character, to what extent it is directed toward the relationship between education (*Bildung*) and instruction (*Erziehung*), and what constitutes pedagogical activity in the first place (Mikhail, 2016). For pedagogy and its pedagogical foundations (Biesta, 2017), the significance of teaching presupposes a critical analysis of the conditions under which existing teaching practices are maintained.

The basic pedagogical and instructional structures (Sünkel, 1996; Sünkel, 2011) form the theoretical foundation for the teaching practice appropriate to them (see Figure 1). “An educational or instructional error is not what violates a certain norm, but what misses a certain structure.” (Palekčič, 2015) Psychological studies of motivation in the educational system have thus provided only so-called pedagogical implications (Palekčič, 1988)—that is, the possible meanings of certain factors—without providing a way to apply their results in specific teaching practices, as they were based on the premise that psychology is the fundamental science of educational practice. Consequently, the design of concrete situations in the process of teaching and learning has not been accompanied by the question of whether such practice possesses a pedagogical character, or to what extent it is oriented toward the relationship between upbringing and education (Mikhail, 2016).

Therefore, it may be concluded that for pedagogy and its foundations (Biesta, 2017), the significance of teaching presupposes something more—namely, a critical analysis of the complex conditions under which existing teaching practices take place. Within the theoretical framework of the discourse in this study—and as a theoretical basis for the findings presented as empirical validation of the previously discussed assumptions—the focus is placed on mediation and appropriation in didactics. The concept of mediation in learning emphasizes the role of the teacher in shaping knowledge through interaction, while appropriation refers to the process by which the learner internalizes that knowledge (Vygotsky, 1978). This relationship is particularly important in higher education, where student independence and critical thinking become the primary goals of instruction. Bruner (1996) highlights the importance of a spiral structure of teaching, in which students, through active engagement and reflection, gradually construct their understanding rather than merely reproduce information. The factorial approach to research, which focuses on quantitative dimensions (e.g., identified factors of motivation or learning strategies), cannot fully represent this dynamic and contextually embedded complexity.

The factorial approach—popular in educational psychology—enables the identification of dimensions such as motivational strategies or learning preferences (Palekčič, 1988; Pintrich, 1991). However, its limitation lies in reducing educational phenomena to isolated factors, neglecting context, interaction, and dialogue within teaching. In the context of higher education, this may lead to a discrepancy between students’ needs and the applied didactic strategies, which is precisely the focus of the empirical analysis presented later in this text as a validation of the theoretical assumptions discussed above.

The theoretical framework also includes elements of theories dealing with motivation, autonomy, and self-regulation. Autonomy and self-regulation are key components of intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1985). Research shows that students who possess a high level of autonomy and the ability to self-regulate are more successful in integrating knowledge and developing critical thinking skills (Zimmerman, 2002). In the context of supporting gifted students, the emphasis on identified regulation of motivation and appropriate didactic strategies allows for the alignment of teaching activities with individual needs and potentials.

Behind this lies an important consideration: contemporary didactics increasingly strives to

analytically decompose the complexity of the teaching process into measurable factors, enabling the quantitative examination of relationships among various aspects of teaching and learning (Zierer, 2015).

Such a factorial approach contributes to the empirical verifiability and systematicity of research, but it raises the question of whether it can truly encompass the essential didactic relation—that of mediation and appropriation, which presupposes dialogue between teacher and learner, as well as active interpretation, inquiry, and joint construction of meaning (Gudjons, 2007). The didactic relation, in this sense, is not merely a relationship of information transmission but a dynamic process in which knowledge is mediated (in the sense of cultural and conceptual transfer) and appropriated (in the sense of personal meaning and understanding). This opens the question: Can the factorial approach—as an empirical-analytical method—fully capture this relational and interpretive character of education?

The Factorial Approach: Empirical Strength and Theoretical Limitations

The empirical-analytical paradigm, grounded in positivist principles, aims to interpret educational processes through variables that can be operationally defined and statistically analyzed. This allows for precise diagnosis of teaching and learning behaviors, measurement of effects, and comparability across studies (Muijs, 2011).

In this sense, the factorial approach represents an important tool in didactic research because it provides objectivity, replicability, and measurement control. However, its limitations stem from its very epistemological assumptions: the learning and teaching process is reduced to interdependent variables, while the semantic, hermeneutic, and communicative aspects of education are neglected (Biesta, 2010).

Learning, however, is not a linear causal relation between input and output; it is a dialogical interaction between the subject and the world, between experience and cultural meaning.

Factorial models do not explain how the learner appropriates meaning, nor why certain content becomes relevant for their personal and social development.

For this reason, the empirical-analytical approach alone cannot account for the ontological dimension of education—what Klafki calls the “categorical relation between human and world” (*das kategoriale Verhältnis zwischen Mensch und Welt*, Klafki, 1963, 1985).

Klafki's Theory of Categorical Education: Content as Mediation

Wolfgang Klafki, in contrast to purely empirical models, developed the theory of critical-constructive didactics and the concept of categorical education (*kategoriale Bildung*), in which the selection and structure of content constitute the central problem of education.

Drawing on the hermeneutic tradition and critical pedagogy, Klafki argued that education must enable the learner both to “open the world” and to “discover themselves within the world” (Klafki, 1985).

According to Klafki, content is not a mere instrument for achieving objectives but a carrier of meaning and value, mediating between cultural heritage and the learner's personal experience. Therefore, didactic planning must rest upon didactic analysis—a set of guiding questions ensuring that teaching maintains its educational character:

- What is the meaning of a given content for the learner in the present?
- What significance might it hold for their future?
- What is the structure of this content, and what conceptual relationships does it reveal?
- How can it be mediated didactically so that it enables the learner's activity and appropriation? (Gudjons, 2007, pp. 237–240)

This highlights that mediation and appropriation are inseparable components of education. The teacher mediates content, but educational meaning arises only through the learner's active appropriation. This process presupposes dialogue, inquiry, and critical reflection, rather than the simple acquisition of information. Hence, it can be concluded that dialogue and inquiry form the foundation of appropriation. A didactic process in which the learner/student can ask questions, investigate, and construct meanings independently approximates what Klafki refers to as “education through categorical understanding. Dialogue, in this context, is not mere communication, but a process of shared inquiry into meaning between

teacher and learner/student.

It should be noted, however, that while lecturing, explanation, and demonstration retain an important place (especially in the introductory stages of teaching), their purpose is not transmission but the opening of an exploratory field. This maintains a balance between structured teaching activities and dialogue—between didactic mediation and learner appropriation. Understood in this way, the didactic relation transcends the limits of the factorial approach, because it also incorporates the hermeneutic-reflective dimension of education. The teacher not only plans and measures but also interprets and understands—while the learner not only reacts but participates in the shared construction of meaning. Thus, contemporary didactics demands an integrative methodological framework that acknowledges three complementary levels of inquiry (Zierer, 2015; Biesta, 2010): the empirical, hermeneutic, and critical.

Table 1. Integrative Framework: Empirical, Hermeneutic, and Critical Levels

<i>Dimension of Approach</i>	<i>Focus</i>	<i>Contribution to Research</i>
<i>Empirical-analytical (factorial)</i>	Measurement, quantitative analysis, identification of variables	Diagnosis, objectivity, comparability
<i>Hermeneutic-interpretive</i>	Understanding of meaning, interpretation of the didactic relation	Explanation of the sense and process of appropriation
<i>Critical-emancipatory</i>	Education for self-determination, social responsibility, and discursive competence	Normative and ethical framework of education

It is therefore evident that Klafki's theory contributes to the integration of these levels: empirical data may inform practice, but educational meaning arises only through dialogue, content selection, and reflection. The selection of appropriate content becomes the starting point of education, while dialogue and inquiry become its primary means of realization.

From this, it follows that while the factorial approach holds undeniable methodological significance for empirical research in didactics, it is insufficient to explain or sustain the didactic relation of mediation and appropriation. This relation requires interpretation, understanding, and dialogue, which go beyond empirical description.

Klafki's theory of categorical education shows that the selection of content, preparation for discourse, and the research dimension of education are key to developing the learner/student as an autonomous subject. Therefore, contemporary research and practice in didactics should strive for an integrative model—one in which the factorial approach remains valuable but serves a broader hermeneutic-critical understanding of education as dialogue and inquiry. It is particularly significant to note that within the relation between mediation and appropriation, the epistemological essence of the didactic process is revealed: how knowledge "travels" from the subject who possesses it (teacher, content, system of knowledge) to the subject who appropriates it (learner/student), and how, in that process, both are transformed. A clearer understanding of this relation is enabled by examining two interconnected layers: the epistemological and the didactic.

The theoretical framework also includes elements of theories dealing with motivation, autonomy, and self-regulation. Autonomy and self-regulation are key components of intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1985). Research shows that students who possess a high level of autonomy and the ability to self-regulate are more successful in integrating knowledge and developing critical thinking skills (Zimmerman, 2002). In the context of supporting gifted students, the emphasis on identified regulation of motivation and appropriate didactic strategies allows for the alignment of teaching activities with individual needs and potentials.

Behind this lies an important consideration: contemporary didactics increasingly strives to analytically decompose the complexity of the teaching process into measurable factors, enabling the quantitative examination of relationships among various aspects of teaching and learning (Zierer, 2015). Such a factorial approach contributes to the empirical verifiability and systematicity of research, but it raises the question of whether it can truly encompass the essential didactic relation—that of mediation and appropriation, which presupposes

dialogue between teacher and learner, as well as active interpretation, inquiry, and joint construction of meaning (Gudjons, 2007).

The didactic relation, in this sense, is not merely a relationship of information transmission but a dynamic process in which knowledge is mediated (in the sense of cultural and conceptual transfer) and appropriated (in the sense of personal meaning and understanding).

This opens the question: Can the factorial approach—as an empirical-analytical method—fully capture this relational and interpretive character of education?

The Factorial Approach: Empirical Strength and Theoretical Limitations

The empirical-analytical paradigm, grounded in positivist principles, aims to interpret educational processes through variables that can be operationally defined and statistically analyzed. This allows for precise diagnosis of teaching and learning behaviors, measurement of effects, and comparability across studies (Muijs, 2011). In this sense, the factorial approach represents an important tool in didactic research because it provides objectivity, replicability, and measurement control. However, its limitations stem from its very epistemological assumptions: the learning and teaching process is reduced to interdependent variables, while the semantic, hermeneutic, and communicative aspects of education are neglected (Biesta, 2010). Learning, however, is not a linear causal relation between input and output; it is a dialogical interaction between the subject and the world, between experience and cultural meaning. Factorial models do not explain how the learner appropriates meaning, nor why certain content becomes relevant for their personal and social development. For this reason, the empirical-analytical approach alone cannot account for the ontological dimension of education—what Klafki calls the “categorical relation between human and world” (*das kategoriale Verhältnis zwischen Mensch und Welt*, Klafki, 1963, 1985).

Klafki's Theory of Categorical Education: Content as Mediation

Wolfgang Klafki, in contrast to purely empirical models, developed the theory of critical-constructive didactics and the concept of categorical education (*kategoriale Bildung*), in which the selection and structure of content constitute the central problem of education.

Drawing on the hermeneutic tradition and critical pedagogy, Klafki argued that education must enable the learner both to “open the world” and to “discover themselves within the world” (Klafki, 1985). According to Klafki, content is not a mere instrument for achieving objectives but a carrier of meaning and value, mediating between cultural heritage and the learner's personal experience. Therefore, didactic planning must rest upon didactic analysis—a set of guiding questions ensuring that teaching maintains its educational character:

- What is the meaning of a given content for the learner in the present?
- What significance might it hold for their future?
- What is the structure of this content, and what conceptual relationships does it reveal?
- How can it be mediated didactically so that it enables the learner's activity and appropriation? (Gudjons, 2007, pp. 237–240)

This highlights that mediation and appropriation are inseparable components of education. The teacher mediates content, but educational meaning arises only through the learner's active appropriation. This process presupposes dialogue, inquiry, and critical reflection, rather than the simple acquisition of information. Hence, it can be concluded that dialogue and inquiry form the foundation of appropriation.

A didactic process in which the learner/student can ask questions, investigate, and construct meanings independently approximates what Klafki refers to as education through categorical understanding. Dialogue, in this context, is not mere communication, but a process of shared inquiry into meaning between teacher and learner/student.

It should be noted, however, that while lecturing, explanation, and demonstration retain an important place (especially in the introductory stages of teaching), their purpose is not transmission but the opening of an exploratory field. This maintains a balance between structured teaching activities and dialogue—between didactic mediation and learner appropriation. Understood in this way, the didactic relation transcends the limits of the factorial approach, because it also incorporates the hermeneutic-reflective dimension of education.

The teacher not only plans and measures but also interprets and understands—while the learner not only reacts but participates in the shared construction of meaning. Thus, contemporary didactics demands an integrative methodological framework that acknowledges three complementary levels of inquiry (Zierer, 2015; Biesta, 2010): the empirical, hermeneutic, and critical.

Table 2. Integrative Framework: Empirical, Hermeneutic, and Critical Levels

<i>Dimension of Approach</i>	<i>Focus</i>	<i>Contribution to Research</i>
<i>Empirical-analytical (factorial)</i>	Measurement, quantitative analysis, identification of variables	Diagnosis, objectivity, comparability
<i>Hermeneutic-interpretive</i>	Understanding of meaning, interpretation of the didactic relation	Explanation of the sense and process of appropriation
<i>Critical-emancipatory</i>	Education for self-determination, social responsibility, and discursive competence	Normative and ethical framework of education

It is therefore evident that Klafki's theory contributes to the integration of these levels: empirical data may inform practice, but educational meaning arises only through dialogue, content selection, and reflection. The selection of appropriate content becomes the starting point of education, while dialogue and inquiry become its primary means of realization. From this, it follows that while the factorial approach holds undeniable methodological significance for empirical research in didactics, it is insufficient to explain or sustain the didactic relation of mediation and appropriation. This relation requires interpretation, understanding, and dialogue, which go beyond empirical description.

Klafki's theory of categorical education shows that the selection of content, preparation for discourse, and the research dimension of education are key to developing the learner/student as an autonomous subject. Therefore, contemporary research and practice in didactics should strive for an integrative model—one in which the factorial approach remains valuable but serves a broader hermeneutic-critical understanding of education as dialogue and inquiry. It is particularly significant to note that within the relation between mediation and appropriation, the epistemological essence of the didactic process is revealed: how knowledge "travels" from the subject who possesses it (teacher, content, system of knowledge) to the subject who appropriates it (learner/student), and how, in that process, both are transformed. A clearer understanding of this relation is enabled by examining two interconnected layers: the epistemological and the didactic.

The Didactic Relation Between Mediation and Appropriation

The relation between mediation and appropriation occupies a central position in the theoretical interpretation of didactic processes, especially within constructivist and hermeneutic paradigms. From the didactic perspective, mediation refers to the activity of the teacher, the learning content, and the educational medium whose function is to enable understanding. Mediation represents the process through which the teacher structures learning situations, selecting forms and means that allow the student to engage cognitively, emotionally, and socially with the content. The goal of mediation is not the simple transmission of information, but the creation of conditions for the student's appropriation of knowledge—that is, its transformation into personally meaningful and functional understanding.

The concept of appropriation denotes the learner's active engagement in internalizing and reinterpreting meanings. Appropriation does not merely reproduce knowledge but reconstructs it through interaction, experience, and reflection. In the process of learning, appropriation implies a movement from external to internal mediation, where knowledge becomes integrated into the learner's own cognitive and value system. In this sense, mediation and appropriation form a dialectical unity: mediation provides the external scaffolding of

learning, while appropriation reflects the learner's internal construction of meaning. From an epistemological standpoint, the relation between mediation and appropriation is grounded in a pluralist conception of knowledge, which assumes that knowledge is not uniform, homogeneous, or one-dimensional, but diverse, contextual, and socially constructed. This pluralism acknowledges the coexistence of various cognitive, experiential, and interpretative modes through which individuals and communities give meaning to the world. Learning, therefore, becomes a process of negotiation between different epistemic perspectives, mediated through communication, dialogue, and social interaction. In didactic theory, this relationship gains significance within the shift from transmissive to constructivist paradigms. In the transmissive model, mediation was understood as the delivery of ready-made knowledge, while appropriation was reduced to reproduction and memorization. Constructivist models, by contrast, redefine mediation as interaction and co-construction of meaning, and appropriation as an interpretative, reflective, and transformative act. Within this framework, the teacher's role is not merely to explain but to facilitate, question, challenge, and guide — to create a learning space in which students actively reconstruct knowledge. The didactic function of mediation, therefore, lies in creating bridges between the world of knowledge and the world of the learner's experience. It presupposes the teacher's ability to interpret, contextualize, and translate abstract concepts into forms accessible to the learner's understanding. Conversely, the process of appropriation depends on the learner's readiness to enter into dialogue with the content, to question, to compare, and to integrate new meanings into existing cognitive structures. Learning becomes not the absorption of external content, but a hermeneutic process of interpreting, reinterpreting, and recontextualizing meanings in light of personal experience.

Table 3 The Didactic Relation Between Mediation and Appropriation

<i>Dimension</i>	<i>Mediation</i>	<i>Appropriation</i>
<i>Nature of Activity</i>	External structuring of learning situations	Internal construction and transformation of meanings
<i>Agent</i>	Teacher, content, and educational media	Learner
<i>Process</i>	Guiding, organizing, and enabling understanding	Interpreting, internalizing, and recontextualizing knowledge
<i>Goal</i>	Facilitation of learning and access to meaning	Personal ownership and integration of knowledge
<i>Dominant Approach</i>	Communicative and interactive	Reflective and constructive
<i>Outcome</i>	Understanding as a shared process	Understanding as personal meaning
<i>Epistemological Orientation</i>	Social and dialogical	Cognitive and hermeneutic
<i>Didactic Function</i>	Mediation as bridge between knowledge and learner	Appropriation as transformation of knowledge into personal competence

The table above illustrates the complementary yet distinct roles of mediation and appropriation in the didactic process. Mediation represents the external dimension of teaching — the teacher's intentional structuring of the learning environment through selection of content, use of methods, and establishment of communicative frameworks. Appropriation, in contrast, marks the internal dimension of learning — the learner's active process of reconstructing and personalizing meanings derived from mediated experiences.

Didactically, this relation points toward a dynamic equilibrium between guidance and autonomy, between the teacher's role as mediator and the learner's role as constructor of meaning. The effectiveness of mediation depends on its openness to learners' interpretive acts, while the depth of appropriation depends on the richness and flexibility of mediation. Hence, teaching cannot be reduced to transmission, nor learning to passive reception: both are situated within an interpretive space where understanding emerges through interaction, reflection, and negotiation of meaning.

From a hermeneutic perspective, mediation is never neutral — it always carries interpretive frameworks, values, and perspectives embedded in discourse and culture. Similarly, appropriation is not an isolated cognitive act but a socially situated process that reflects the

learner's dialogical engagement with others and with the world. Gadamer's concept of the fusion of horizons and Ricoeur's idea of interpretive mediation emphasize that understanding involves both the openness to meaning and its active rearticulation within one's own horizon of experience. Learning, therefore, is not only cognitive but also ethical and existential: it involves self-formation (*Bildung*) through dialogue and reflection.

In this light, the didactic task of the teacher is twofold:

1. To mediate knowledge in ways that invite interpretation rather than impose meaning; and
2. To support appropriation as a process of critical and creative engagement with knowledge.

Appropriation becomes a measure of educational authenticity — it reveals whether learning has transcended mere adaptation and turned into genuine understanding.

Table 4. The Interrelation Between Teaching Mediation and Learning Appropriation

<i>Aspect</i>	<i>Teaching (Mediation)</i>	<i>Learning (Appropriation)</i>	<i>Didactic Implication</i>
<i>Orientation</i>	Intentional structuring of the learning process	Active construction of meaning	Reciprocal process of co-creation
<i>Focus</i>	Organization of educational content and context	Interpretation and internalization	Interaction between external form and internal meaning
<i>Dominant Activity</i>	Communication, explanation, scaffolding	Reflection, reconstruction, reinterpretation	Dialectical relation between guidance and autonomy
<i>Role of Language</i>	Medium of conceptual and dialogical mediation	Tool for self-expression and transformation	Language as space of shared understanding
<i>Nature of Knowledge</i>	Socially produced and shared	Personally recontextualized	Knowledge as both collective and individual process
<i>Teacher's Role</i>	Mediator, facilitator, co-interpret	—	Establishing interpretive dialogue
<i>Learner's Role</i>	—	Author of personal understanding	Engaged participant in meaning-making
<i>Epistemological Function</i>	Externalization of knowledge	Internalization and transformation	Mutual dependency of both dimensions

Analytical Interpretation

The dialectic between mediation and appropriation reveals the essence of the didactic act as a communicative, interpretive, and emancipatory process. It transcends the instrumental view of teaching as mere instruction and the psychologized view of learning as isolated cognition. Instead, it situates both within a relational and dialogical framework that affirms education as praxis — a unity of knowing, acting, and valuing (Palekčić, 2003, 2015; Biesta, 2017).

In higher education, this relation gains particular significance:

- Mediation refers to the teacher's capacity to open a hermeneutic space where knowledge can be questioned, explored, and reconstructed.
- Appropriation designates the student's active effort to integrate that knowledge into their own interpretive horizon, forming a personal, ethical, and epistemic stance.

Within this framework, didactic authenticity is measured not by adherence to pre-given procedures but by the depth of understanding and reflexivity achieved through interaction. Learning is thus conceptualized not as accumulation of facts but as participation in meaning-making, reflection, and dialogue — echoing Freire's (1970) idea of conscientization and Habermas's (1984) concept of communicative rationality.

Educational processes that neglect this reciprocity — for example, those based solely on psychological models of motivation or quantitative factor analyses — tend to reduce education to measurable outcomes, losing sight of its interpretive and ethical dimensions. As noted by Sünkel (1996, 2011), a pedagogical "error" is not the violation of a norm but the failure to recognize the structural essence of the educational act.

The didactic relation between mediation and appropriation therefore represents a struc-

tural model of pedagogical meaning — one that integrates cognitive, communicative, and normative dimensions of education. It reconciles the empirical (“knowing”), instrumental (“doing”), and normative (“understanding and valuing”) components of competence, fostering the development of the learner as a holistic person — cognitively, practically, and morally.

In summary, the pluralistic concept of knowledge in didactics requires:

1. Recognition of multiple epistemological dimensions (empirical, instrumental, normative);
2. Understanding of teaching and learning as mutually constitutive activities;
3. Emphasis on dialogue, reflection, and contextual understanding as the foundations of educational practice.

This synthesis places didactics within a broader hermeneutic and emancipatory framework — one that views education not as adaptation to existing structures, but as the ongoing reconstruction of meaning, identity, and action in the shared pursuit of understanding.

1. Epistemological Aspect

(a) Mediation as an Epistemological Act

Mediation in a didactic context does not merely mean the transmission of ready-made knowledge; rather, it involves structuring conditions in which the learner can construct meaning. Epistemologically, mediation implies:

- Transcendence of immediate experience – the teacher, discourse, culture, and symbolic systems (language, text, images, models) act as mediators between the world and the learner;
- Interpretation as an act of mediation – the teacher does not “transfer” the truth but interprets it within the learner’s horizon of understanding (hermeneutic approach);
- Knowledge as an intersubjective construct – it arises in relation, through dialogue and exchange of meaning, not as mere adoption of externally given content.

In other words, mediation has an ontological-epistemological character: it presupposes that knowledge does not exist independently of the act of understanding but always within a community of reason and language (Gadamer, 1975; Ricoeur, 1981, 1982).

(b) Appropriation as an Epistemological Act

Appropriation (knowledge internalization) is not mere “information uptake” but the existential adoption of meaning. Epistemologically, it is a process in which:

- the learner/student translates external meaning into an internal cognitive-affective structure;
- knowledge becomes part of the learner’s identity and experience (Vygotsky, 1978; Bruner, 1960) – “internalization of cultural tools”;
- it constitutes an act of understanding whereby the learner/student not only understands but changes their perspective of the world.

Thus, appropriation is an act of generating meaning from what has been mediated, and therefore it has a hermeneutic character: understanding is always a process of recreating meaning within one’s own horizon.

2. Didactic Aspect

(a) Mediation as a Didactic Relationship

Didactically, mediation refers to the actions of the teacher, instructional content, and medium in enabling understanding. It is a relationship in which:

- the teacher structures learning situations by selecting forms and means that allow the learner to engage with meaning;
- mediation is not authoritarian but open, dialogical, and interpretive;
- mediators (text, image, experiment, problem, situation) are not neutral but carry epistemological assumptions – through them the horizon of meaning is shaped.

In this sense, the teacher is not a “transmitter” but an interpreter, guide, and interlocutor in the process of co-constructing meaning (Vilotijević, 1999; 2001a, 2001b).

(b) Appropriation as a Didactic Process

Didactically, appropriation denotes the learner/student’s internal activity – the act of independent interpretation, connection, re-evaluation, and personalization of knowledge;

- it occurs through reflection, self-understanding, and dialogue;
- it involves active construction and internalization – the learner takes external meaning and transforms it into personal experience;
- it requires spatiotemporal continuity and emotional engagement – without them, authentic understanding cannot occur.

The didactic aim of mediation is, therefore, appropriation of meaning – the moment when the learner moves from “hearing about” to “understanding from within.”

3. Dialogical and Hermeneutic Framework of the Relationship

The essence of the mediation-appropriation relationship lies in dialogue – between teacher and learner, tradition and present, text and reader. This dialogue:

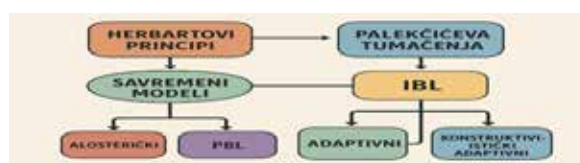
- transcends empirical description, as it is not reduced to mere “measures” and “learning outcomes” but to the understanding of meaning;
- requires hermeneutic didactics (Dilthey, 1983, 1990; Klafki, 1965, 1985; Gadamer, 1975), in which learning is understood as interpretation of the world and oneself in the world;
- leads to emancipatory learning, as the learner does not simply adopt the world but interprets and reshapes it.

Table 5. Synthesis: Epistemological-Didactic Dialectic

<i>Dimension</i>	<i>Mediation</i>	<i>Appropriation</i>
<i>Epistemological</i>	Knowledge is shaped through cultural and symbolic mediators	Knowledge is appropriated through internal transformation of meaning
<i>Didactic</i>	Teacher and mediators create conditions for understanding	Learner/student actively recreates and personalizes meaning
<i>Key Category</i>	Interpretation	Understanding
<i>Relation to Empiricism</i>	Transcends empiricism through dialogue and reflection	Transcends empiricism through self-understanding
<i>Ultimate Goal</i>	Creating conditions for autonomous thinking	Achievement of subjective and intersubjective competence of understanding

From the above, it can be concluded that the mediation-appropriation relationship constitutes the ontological and epistemological core of the didactic relationship: learning is not a process of transmission but a dialectical process of understanding the world through and with others. In this process, “knowledge” is measured not by quantity but by the depth of understanding and the learner’s ability to interpret the world meaningfully.

If all the above is accepted, one must return to the methodological questions raised at the beginning of this study and the limitations of the empirical-analytical approach in explaining the ontological layer of education – what Klafki calls “the internal relation between human and world” (das kategoriale Verhältnis zwischen Mensch und Welt, Klafki, 1963). At this point, alternative didactic approaches clearly emerge, such as the Allosteric Model and others, which are presented and compared further.



Allosteric Model in Didactics: Description and Practical Application

a) Introduction to Allostery and the Allosteric Model

The term allostery originates from biology and chemistry, where it refers to the modulation of a protein’s (e.g., enzyme’s) function by changing the shape of its structure in response to external factors. The essence lies in a change in functional behavior of the system in re-

sponse to an external signal without directly altering the underlying substance itself. In education, the allosteric model applies this idea to the learning process: the teacher or learner does not change the core objectives or content of learning but modulates the learning process, motivation, interaction dynamics, and reflection to optimally respond to student needs and the lesson context.

b) Key Features of the Allosteric Model

- Flexibility: Learning methods and strategies adapt in real time according to student responses.
- Interactivity: Emphasis on dialogue between teacher and learner/student, activating learning when students demonstrate readiness or challenge.
- Adaptivity: The teacher responds to variations in student motivation, interest, or understanding, similar to the allosteric effect in biology where function adjusts to signals.
- Holistic Approach: Focus not only on content but also on emotional, social, and cognitive aspects of learning.
- Contextuality: Learning is modulated in relation to the specific lesson context, topic, and group dynamics.

c) Principles of Classroom Application

- Student signaling: The teacher monitors student signals (questions, non-verbal responses, engagement) and adapts activities.
- Flexible lesson structure: The lesson plan serves as a framework, not a rigid sequence of activities.
- Strategy modulation: Activities are chosen according to current needs: individual work, group discussion, practical experiments, reflection.
- Stimulation of critical thinking and creativity: Instead of linear knowledge transfer, students are guided toward inquiry and drawing their own conclusions.

d) Advantages of the Allosteric Model

- Enables personalization of teaching;
- Encourages independent thinking and student autonomy;
- Increases motivation and engagement;
- Adapts to different learning styles and student pace;
- Prevents boredom or frustration by responding to students' immediate needs.

e) Limitations and Challenges

- Requires high teacher competence (pedagogical and emotional intelligence);
- Can be demanding for planning and assessment;
- Sometimes difficult to implement in larger classes due to time and resource constraints;
- Requires high levels of reflection and monitoring of student responses during class.

f) Example of Allosteric Model Application in Practice

Topic: Ecosystems in Biology, Grade 5

Goal: Understanding interactions in an ecosystem and the role of different organisms

Lesson Plan (framework):

- Introduction (5 min): Asking "Which organisms live in our yard?" Teacher notes students' ideas.
- Main Part (25 min):
 - Activity 1 (group work): Students create a mini-ecosystem model using cardboard and animal figurines.
 - If a group finishes quickly, the teacher introduces an "allosteric challenge": a change in the ecosystem (e.g., river drying) and asks students to propose solutions.
 - Activity 2 (discussion): Students explain how changes would affect remaining organisms. Teacher modulates questions according to student engagement: more open questions for active students, guided prompts for less engaged students.
- Conclusion (10 min): Reflection: "What have we learned about organism interactions?" Teacher collects signals of understanding and adjusts the final part, adding a local example if needed.

Result: Students actively participate, apply critical thinking and creativity, while the teacher modulates the lesson flow according to group needs.

7. Tips for Lesson Preparation

- Prepare a basic plan but leave flexible “modulation points.”
- Prepare different types of activities (individual, group, practical, reflective).
- Monitor students’ verbal and non-verbal reactions to adapt lesson flow.
- Create “allosteric challenges” to stimulate creativity and investigative spirit.
- Adjust evaluation to different learning outcomes, not just standard tests.

Practical lesson plan based on the Allosteric Model can be immediately used and adapted for various subjects and age groups, including all key elements: objectives, lesson flow, activation, modulation, and reflection.

Lesson Plan Scheme – Allosteric Model

Subject / Topic: _____

Grade / Age: _____

Class Duration: _____

1. Learning Objectives

- Cognitive: (e.g., students understand basic concepts and principles)
- Social: (e.g., students develop collaboration and teamwork skills)
- Emotional / Motivational: (e.g., students actively participate, show initiative and curiosity)

Table 6. Framework and Class Flow

Phase	Duration	Activity	Allosteric Modulation	Materials
Introduction	5 min	Question: “Which organisms live in our yard or park?”	If students answer quickly, add: “What would happen if one organism disappeared?”	Board, images of local animals
Main Part – Practical Work	25 min	Groups create a mini-ecosystem model from cardboard and figurines	Add unexpected problem: e.g., “The river dries up – how does it affect other organisms?”	Cardboard, animal figurines, paints, glue
Discussion	10 min	Groups present their models and explain changes	Teacher asks additional question: “What strategies could maintain ecosystem balance?”	Board, marker
Conclusion / Reflection	5 min	Short reflection: “What did we learn about organism interdependence?”	Individual questions for less active students	Reflection slips

3. Allosteric Challenges and Modulation

- Introduce unexpected problems (e.g., in mathematics: changing a parameter in a task; in biology: altering an ecosystem).
- Ask questions of varying complexity (open-ended for creativity, guided to check understanding).
- Change the work format (individual → group → discussion).
- Add time constraints or challenges (e.g., simulating real-life scenarios).

4. Evaluation and Learning Monitoring

- Formative Assessment: monitor engagement, student questions, reactions to challenges.
- Summative Assessment: short task or reflection slip at the end of class.
- Allosteric Reflection: record how modulation affected understanding and engagement.

5. Materials and Resources

- Board, markers, slides or presentation;
- Cardboard, figurines, practical activity tools;
- Digital tools or reflective slips;
- Prepared questions for different student levels.

Class Example 1 – Biology (5th Grade)

Topic: Ecosystems and Organism Interdependence

Duration: 45 minutes

Objectives:

- Cognitive: Students understand the main components of an ecosystem and the interrelationships between organisms.
- Social: Students develop collaboration and teamwork.
- Motivational: Students actively participate in model creation and problem-solving challenges.

Table 7. Class Example 1 – Biology (5th Grade)

<i>Class Phase</i>	<i>Duration</i>	<i>Activity</i>	<i>Allosteric Modulation</i>	<i>Materials / Resources</i>
<i>Introduction / Activation</i>	5–10 min	Asking questions, introductory discussion, short everyday-life example	Observe student reactions; if engagement is low, add visual or practical example	Board, slides, images, short video
<i>Main Part – Active Learning</i>	20–30 min	Groups create models / solve tasks / conduct experiments	Add an “allosteric challenge”: change the situation, extra problem or new information; adjust difficulty and pace according to the group	Materials for practical activities, cardboard, figurines, experiment kits
<i>Discussion and Analysis</i>	10–15 min	Presenting results, debates, asking questions	Modulate questions: open-ended for advanced students, guided for students needing support	Board, marker, reflection slips
<i>Conclusion / Reflection</i>	5–10 min	Summarizing learned content, student reflection	For less active students, ask individual questions; add local context examples	Board, reflective slips, digital tools

Note: Teacher monitors student reactions and adapts challenges, e.g., adds additional ecological problems or advanced tasks.

Class Example 2 – History (7th Grade)

Topic: Industrial Revolution and Life in the 19th Century

Duration: 45 minutes

Objectives:

- Cognitive: Students understand the main changes introduced by the Industrial Revolution.
- Social: Students develop discussion and argumentation skills.
- Motivational: Students actively participate through case analysis and historical scenario simulation.

Table 8. Class Example 2 – History (7th Grade)

<i>Phase</i>	<i>Duration</i>	<i>Activity</i>	<i>Allosteric Modulation</i>	<i>Materials</i>
<i>Introduction</i>	5 min	Question: “Which organisms live in our yard or park?”	If students answer quickly, add: “What would happen if one organism disappeared?”	Board, images of local animals
<i>Main Part – Practical Work</i>	25 min	Groups create a mini-ecosystem model from cardboard and figurines	Add unexpected problem: e.g., “The river dries up – how does it affect other organisms?”	Cardboard, animal figurines, paints, glue
<i>Discussion</i>	10 min	Groups present their models and explain changes	Teacher asks additional questions: “What strategies could maintain ecosystem balance?”	Board, marker
<i>Conclusion / Reflection</i>	5 min	Short reflection: “What did we learn about organism interdependence?”	Individual questions for less active students	Reflection slips

Note: Teacher monitors discussion dynamics and introduces additional challenges to ensure full engagement and motivation.

Table 9. Comparative Overview: Allosteric Model vs. Constructivist Adaptive Model

Element	Allosteric Model	Constructivist Adaptive Model
<i>Focus</i>	Real-time modulation of learning based on student signals	Knowledge construction through experience, reflection, and investigation
<i>Teacher Role</i>	Actively monitors students, adjusts activities, adds challenges	Facilitator, guides research, asks questions, stimulates reflection
<i>Student Activity</i>	Responds to challenges and modulations, adjusts learning strategies	Independently investigates, experiments, discusses, reflects
<i>Flexibility</i>	High, in real-time	High, adaptive through planned activities and learning flow
<i>Social Aspect</i>	Group work and discussion as needed	Collaborative learning, exchange of ideas and experiences
<i>Evaluation</i>	Continuous, via observation and engagement	Formative and summative, through active participation and reflection
<i>Advantages</i>	Increases engagement, motivation, creativity; adapts to diverse needs	Encourages critical thinking, autonomy, creativity; develops deep understanding and social skills
<i>Limitations</i>	Requires high pedagogical competence; challenging for large groups	Requires more preparation and implementation time; intensive student monitoring
<i>Practical Example (Biology, 5th Grade)</i>	Ecosystem scenario change: "The river dries up – how does this affect animals?"	Ecosystem model creation and discussion: "How would the population respond to food availability changes?"
<i>Practical Example (History, 7th Grade)</i>	"What could workers do to improve life during the Industrial Revolution?" – question and scenario modulation	Diary analysis and mapping challenges; reflection and discussion about lessons from the past

Conclusion: The Allosteric Model emphasizes flexible, real-time modulation of learning flow based on student signals; the Constructivist Adaptive Model emphasizes active knowledge construction through experience and reflection, with teacher adaptation to student progress and needs. Both models share flexibility, adaptability, and interactivity but differ in focus: modulation vs. knowledge construction.

Other Significant Models Emphasizing Flexibility, Adaptivity, Interactivity, and Active Student Role

1. Situational (Contextual) Learning Model

- Focus: Learning adapts to real contexts and situations.
- Principle: Students learn through simulations, practical tasks, and situational scenarios.
- Similarity: Reacts flexibly to context and student needs.
- Example: In history, students simulate 19th-century trade contracts and solve unexpected economic problems.

2. Problem-Based Learning (PBL)

- Focus: Students solve complex, real-world problems with minimal direct instruction.
- Principle: Teacher presents a problem; students investigate, discuss, and propose solutions.
- Similarity: Active student role, flexible teacher modulation, reflection.
- Example: Biology – students analyze how an invasive species affects a local ecosystem and suggest protection strategies.

3. Inquiry-Based Learning (IBL)

- Focus: Students pose their own questions, plan investigations, and draw conclusions.
- Principle: Teacher facilitates, provides resources and guidance without imposing solutions.
- Similarity: Flexibility, adaptivity, critical thinking, reflection.
- Example: History – students investigate causes and consequences of a reform and present findings.

4. Adaptive Didactics

- Focus: Teaching continuously adjusts to knowledge level, learning style, and motivation.
- Principle: Teacher uses differentiated tasks, adaptive challenges, and interactive methods.

- Similarity: Maintains flexibility and real-time modulation.
- Example: Mathematics – tasks of varying complexity within one group, with teacher monitoring progress and adapting tasks.

Table 10. Overview of Contemporary Didactic Models – Flexible, Adaptive, and Interactive

<i>Model</i>	<i>Focus / Principle</i>	<i>Teacher Role</i>	<i>Student Activity</i>	<i>Advantages</i>	<i>Limitations</i>	<i>Class Example</i>
<i>Allosteric Model</i>	Flexible modulation of learning flow based on student signals; unexpected challenges	Actively monitors, adjusts class flow, adds challenges	Responds to modulations, adapts strategies	Increases engagement, creativity, motivation; adapts to needs	Requires high pedagogical competence; challenging for large classes	Biology: "River dries up – how does it affect animals?"
<i>Constructivist Adaptive Model</i>	Knowledge construction through experience, reflection, and research	Facilitator, guides investigation and reflection	Investigates, experiments, discusses	Encourages critical thinking, creativity, deep understanding	Requires preparation and monitoring	Biology: ecosystem model and discussion
<i>Situational / Contextual Model</i>	Learning through real situations and contexts	Sets scenarios and simulations	Responds and solves tasks in real or simulated context	Connects learning to real life; motivates students	May require special resources; time constraints	History: simulation of 19th-century trade contract
<i>PBL</i>	Solving complex real-world problems	Presents problem, guides process, provides guidance	Investigates, discusses, proposes solutions	Develops research, social skills, creativity	Requires higher student autonomy; task preparation intensive	Biology: invasive species impact analysis
<i>IBL</i>	Learning through questions, research, and conclusion	Facilitator, provides resources and guidance	Poses questions, investigates, draws conclusions	Promotes autonomy, critical thinking, reflection	Time-consuming; depends on student motivation	History: research on reform causes and consequences
<i>Adaptive Didactics</i>	Continuous adaptation of tasks to knowledge, learning style, and motivation	Monitors progress, differentiates tasks, modulates activities	Works on adaptive tasks, develops learning strategies	Enables differentiated learning; supports all student levels	Requires continuous monitoring and planning; more preparation	Mathematics: tasks of varying complexity in one group

Observation: All these models emphasize flexibility, interactivity, and adaptivity to maximize student engagement. Differences lie in focus:

- Allosteric Model: real-time learning flow modulation
- Constructivist Adaptive Model: active knowledge construction through experience
- Situational, PBL, IBL: learning through problems, context, and inquiry
- Adaptive Didactics: continuous differentiation and adaptation

Integration with Palekčič's Pedagogical Perspective

Although Palekčič did not explicitly discuss the Allosteric Model, Constructivist Adaptive Model, Situational Model, PBL, IBL, or Adaptive Didactics, his theoretical perspective suggests alignment with these approaches. Palekčič (2015) emphasizes the importance of theory in pedagogy as a discipline and profession, implying innovative didactic models should be based on strong theoretical foundations and aligned with educational standards and teacher competencies.

Palekčič (2018) highlights Herbart's didactic views:

- Herbart's Theory of Instruction (1908): Provides original pedagogical paradigms relevant for understanding innovative models.
- Significance: Emphasizes theory-practice integration, systematic structure, and teacher's central role.
- Holistic Approach: Integrates moral and intellectual education, fostering students' holistic development.

Conclusion: Palekčič's studies provide a foundation for developing and implementing innovative didactic models grounded in specific pedagogical theory. His focus on theory-practice connection, understanding of paradigms, and theoretical frameworks supports teachers

in creating approaches that foster critical thinking and reflection in students.

Key Aspects of Palekčič's Analysis of Herbart:

- Lack of domestic concepts and theories in pedagogy.
- Herbart's theory attempts to reduce dependence on philosophy and psychology, developing independent pedagogical frameworks.
- Systematic approach links theory and practice; teacher competencies are essential.
- Integration of moral and intellectual education supports holistic student development.
- Foundation for contemporary models (IBL, PBL, Constructivist Adaptive) where students develop reflection and problem-solving skills, not just facts.

Palekčič emphasizes the teacher as an active guide, which establishes a direct connection with the Allosteric Model and adaptive approaches. The teacher modulates the flow of instruction, observes student reactions, and directs the learning process without imposing rigid answers. This principle is relevant for contemporary flexible and interactive teaching models. Palekčič regards Herbart's theory as a model that unites a theoretical framework with practical application, providing a foundation for innovative didactic models: it enables scientifically grounded yet contextually flexible teaching, encourages continuous evaluation, and promotes reflection.

Table 11. Classroom Application – Concrete Ideas

<i>Model / Approach</i>	<i>Application of Herbartian Principles</i>
<i>Allosteric Model</i>	Teacher observes student reactions and modulates the flow of activities; e.g., in biology: "What would happen if the ecological balance changed?"
<i>Constructivist Adaptive Model</i>	Students independently investigate, experiment, and reflect; the teacher guides toward learning objectives; e.g., in history: analyze a diary of an Industrial Revolution participant and propose solutions to social issues
<i>Situational Model</i>	Students learn through simulation of real problems; Herbartian systematicity helps create structured but flexible scenarios; e.g., simulating 19th-century trade
<i>PBL and IBL</i>	Centering learning around a problem or research question; teacher facilitates the process and stimulates reflection; e.g., biology: studying the impact of invasive species
<i>Adaptive Didactics</i>	Differentiation of tasks and teacher modulation according to student progress; systematic evaluation aligned with learning objectives

2. Empirical Validation of Previous Understandings

The aim of this section of the study is to use findings from a larger project to highlight the need to validate theoretical assumptions and the models built upon them. The previous sections included numerous open questions and models that appear consistent with theoretical perspectives, yet leave room for further testing of their practical effectiveness. The goal of these findings is to demonstrate the relevance of theoretical approaches and the insufficient attention given to the didactic theoretical foundation of teaching practice in higher education. This inquiry addresses the adequacy of theoretical positions, models, and research paradigms as the basis for selecting didactic strategies and instructional methods in higher education. According to Klafki's theory of categorical education, this serves as a starting point, with a parallel in preparing students for discourse and research. The theoretical context includes elements of conceptual theories (Klafki, 1985), positioned within the socio-cultural stream. For testing this thesis, findings from a portion of a larger study were used, focusing on a critical analysis of the suitability of didactic strategies in standardizing organizational structures and establishing frameworks to enhance quality in higher education. Specifically, this text uses data focusing on student perceptions of the degree of implementation of didactic strategies and instructions that promote autonomy and self-regulated learning, and the corresponding needs, as a basis for stimulating intrinsic motivation.

The aim is to determine the extent to which didactic strategies promoting autonomy and self-regulation among gifted students are present, providing arguments for the appropriate structuring of the relationship between teaching and learning in higher education. In this case, this serves as empirical validation of the theoretical positions discussed previously.

The underlying assumption is a discrepancy in the didactic structure of higher education between student needs and their perception of the implementation of didactic strategies that support academic excellence and intrinsic motivation. Within this framework, the scope of constructivism as a didactic paradigm is also considered.

The study is exploratory, conducted using systematic non-experimental observation, with statistical analyses serving as a substitute for experimental controls. Sample: 417 students from universities in Serbia, formed on the basis of voluntary participation through Google Forms for online completion of a battery of instruments. Data were collected using instruments measuring didactic strategies and instructions (student evaluations of use and need – PSIPDSIP) and motivational strategies (Achievement Motivation Inventory – AMI, Sinapsa Editions). Instrument reliability, expressed via Cronbach's α coefficient, was satisfactory, ranging from $\alpha = .83$ (PSIPDSIP) to $\alpha = .92$ (Motivational Strategies).

3. Findings

By comparing the used didactic instructions with student needs, the differences are most clearly visible in the following graphical representation. Further details are provided in Table 11: Ten Most Significant Differences Between Student Needs and Used Instructions.

<i>Didactic Instruction</i>	<i>Mean (Used)</i>	<i>Mean (Needs)</i>	<i>Difference</i>
<i>Learning by discovery</i>	2.66	4.15	1.49
<i>New procedures</i>	2.68	3.89	1.21
<i>Problem-based learning</i>	2.94	4.14	1.20
<i>Concept thesis</i>	2.56	3.74	1.18
<i>Idea generation</i>	2.89	4.04	1.15
<i>Identifying relations</i>	2.53	3.65	1.12
<i>Socratic dialogue</i>	2.23	3.35	1.12
<i>Process drawings</i>	2.28	3.39	1.11
<i>Self-reflective learning</i>	2.87	3.95	1.08
<i>Interactive learning</i>	3.39	4.44	1.05

Graph title: Comparison of Used Didactic Instructions and Student Needs

Legend:

- Korišćene instrukcije (Mean) → Used Instructions (Mean)

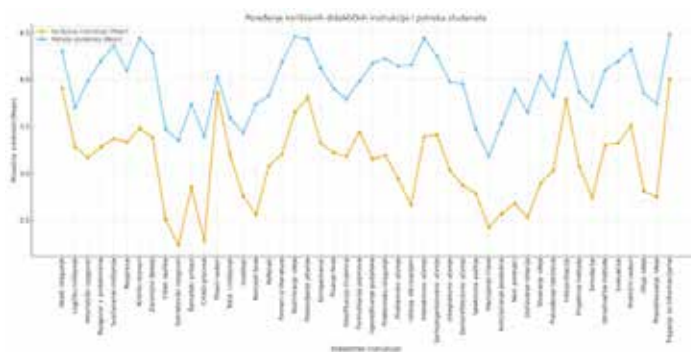
- Potrebe studenata (Mean) → Student Needs (Mean)

X-axis – Didactic Instructions:

1. Aktuelni događaji → Current Events
2. Analiza zadataka → Task Analysis
3. Demonstracije i objašnjenja → Demonstrations and Explanations
4. Interpretativni razgovori → Interpretive Discussions
5. Socijalni eksperimenti → Social Experiments
6. Kritički zadaci → Critical Tasks
7. Studijsko istraživanje → Study Research
8. Zajednički rad → Collaborative Work
9. Samostalni rad → Independent Work
10. Testovi i ispiti → Tests and Exams
11. Pisanje zadataka → Assignment Writing
12. Praktične vežbe → Practical Exercises
13. Razmišljanje i refleksija → Thinking and Reflection
14. Prezentacije → Presentations
15. Rad u grupama → Group Work
16. Debata → Debate
17. Analiza slučajeva → Case Analysis
18. Projekti → Projects
19. Pitanja i odgovori → Q&A
20. Simulacije → Simulations
21. Studijske ture → Field Trips

- 22.Samoevaluacija → Self-Evaluation
 23.Mentorstvo → Mentorship
 24.Aktivnosti u učionici → Classroom Activities
 25.Interaktivni zadaci → Interactive Tasks
 26.Saradnja i timski rad → Cooperation and Teamwork
 27.Sveske i beleške → Notebooks and Notes
 28.Pitanja sa više odgovora → Multiple Choice Questions
 29.Novi pristupi → New Approaches
 30.Problemi za rešavanje → Problem Solving
 31.Predstavljanje i izlaganje → Presenting and Reporting
 32.Diskusije → Discussions
 33.Istraživački rad → Research Work
 34.Praktična primena → Practical Application
 35.Pitanja za refleksiju → Reflective Questions
 36.Trogodišnji i završni zadaci → Capstone and Final Assignments
 Y-axis: Prosečne vrednosti (Mean) → Average Values (Mean)
 Chart No. 3. Comparison of average values of used didactic instructions and student needs.

Table No. 12. Ten most significant differences between student needs and used instructions
 Didactic Instruction Mean (Used) Mean (Needs) Difference



Interpretation of Findings

The analysis reveals a pronounced mismatch between teaching practice and student needs. The ten least frequently applied didactic instructions indicate insufficient presence of active, interactive, and reflective methods in teaching. These instructions predominantly involve strategies requiring a higher level of student engagement—such as self-regulated learning, problem-solving, research-based, and reflective activities. The low average scores for their implementation suggest that teaching still largely relies on traditional and reproductive approaches.

Conversely, the ten most requested instructions clearly demonstrate that students have a strong need for participatory, supportive, and autonomous learning. These include approaches that promote collaboration, independent decision-making, metacognitive strategies, and the integration of theory with practice. This indicates that students do not expect mere knowledge transfer but also the development of competencies that enable them to actively construct their own knowledge.

By comparing these findings, it can be concluded that there exists a didactic gap between traditional teaching practices and contemporary educational needs. This gap highlights the necessity of greater reliance on constructivist and allosteric learning models, the implementation of problem- and inquiry-oriented methods (PBL, IBL), and the strengthening of adaptive didactics that recognizes individual differences and student needs.

Broadly, these findings can serve as a basis for curriculum redesign and professional development for teachers, aiming to align the teaching process with the dynamics of contempo-

rary learning and student expectations. Based on the previous findings and the theoretical context of this study, it can be stated that this points to a complex dynamic between theoretical foundations and empirical practice in higher education. Recognizing that psychological and factor-based models of educational processes provide only partial, pedagogically mediated implications, their limited applicability in understanding the didactic reality is problematized.

The didactic structure of higher education cannot be reduced to variable interdependencies, as its core is not linear causality but the dialogical relationship of mediation and appropriation of knowledge. This relationship is shaped through interaction between teachers and students, through exchange of meaning, reflection, and inquiry-based learning. This opens space for questioning factor-based approaches and theoretically affirming constructivist, interpretive, and allosteric models of didactics, which can contribute to a deeper understanding of teaching and learning processes. On this basis, a research hypothesis is formulated regarding a possible mismatch between students' needs for autonomy and self-regulation and the actual prevalence of didactic strategies that support these needs in higher education practice.

Klafkij's theory of categorical education confirms that content, dialogue, and research are key intersection points between mediation and appropriation of knowledge. At the center of the educational process is no longer mere transmission of information, but understanding as a shared hermeneutic act between teacher and student. Mediation, in this sense, does not signify transmission, but interpretation and structuring of conditions in which the student can construct meaning. Appropriation, on the other hand, is not reproduction but transformation—a process in which the student internalizes meaning, reshapes it, and integrates it into their own horizon of understanding. Metacognition plays a crucial role in this process, representing the link between instructional approaches and new theoretical perspectives on intellectual abilities (Sternberg, 1997, 2000, 2001), bridging cognitive psychology and didactics (see also Gojkov, 1995, 2004, 2009).

An integrative framework connecting empirical, hermeneutic, and critical-emancipatory research allows didactic analysis to encompass measurable, interpretative, and ethical dimensions of education. Klafkij's (1985) contribution lies precisely in demonstrating that educational meaning emerges from their dialectical unity. Empirical data can inform practice, but the meaning and purpose of education are grounded in dialogue, reflection, and critical thinking.

In this context, the relationship between mediation and appropriation represents the ontological and epistemological core of the didactic process. It reveals that every learning act is an act of understanding the world through others and with others, where knowledge is not measured by the quantity of information but by the depth of interpretation and the ability to translate acquired experience into autonomous thinking and action. Such a conception of education transcends the empirical-descriptive level and establishes a hermeneutic-emancipatory horizon of contemporary didactics, leading to learning as a process of self-understanding, meaning-making, and joint construction of knowledge. This supports the previously stated research hypothesis regarding a possible mismatch between students' needs for autonomy and self-regulation and the actual prevalence of didactic strategies that support these needs in higher education practice.

Comparative analysis of constructivist, hermeneutic, emancipatory, and communicative paradigms shows that the relationship between mediation and appropriation forms the central axis of educational process analysis—its epistemological, ontological, and didactic dimension. In constructivism, mediation is realized as pedagogical structuring of experience, while appropriation signifies cognitive reconstruction of meaning. In the hermeneutic paradigm, mediation takes the form of interpreting the world of meaning, and appropriation becomes an existential act of understanding. The emancipatory paradigm extends this relationship to the ethical-political dimension: mediation is realized as critical reflection on reality, and appropriation as conscious action and transformation. In the communicative

paradigm, mediation and appropriation converge in shared dialogue—learning as a process of meaning-sharing and joint understanding.

Previous discourses indicate that at the epistemological level, mediation and appropriation are not opposites but dialectically connected: mediation opens the space of meaning, and appropriation closes it through internal transformation of the subject. Knowledge does not exist outside the act of understanding but emerges in interaction, dialogue, and interpretation. At the didactic level, this relationship becomes the foundation of all authentic learning: the teacher shapes learning situations, while the student actively appropriates meaning through reflection and self-understanding (Vilotijević, 1999, 2001a, 2001b).

The common denominator of all paradigms is the shift of didactics from an empirico-analytical description to the field of hermeneutic and dialogical epistemology, where learning is understood as a process of understanding the world and the self in the world. In this sense, the relationship between mediation and appropriation is not only a methodological but also an ontological principle of didactics—it expresses how knowledge is generated, shared, appropriated, and transformed. This opens the way for contemporary models, such as the allosteric model, which integrate dialogue, reflection, and adaptation as a functional bridge between theoretical paradigms and teaching practice.

Table 4 presents a comparative synthesis of four main didactic paradigms, showing different forms of mediation and appropriation relationships in the context of contemporary educational theory. Based on this synthesis, it can be concluded that contemporary didactic models—such as the allosteric model—aim to integrate constructivist, hermeneutic, emancipatory, and communicative principles into a unified, adaptive framework for teaching and learning.

The allosteric didactic model introduces a new dimension of dynamism and adaptability into contemporary education, relying on analogies from the natural sciences to explain complex learning and interaction processes. At its core is the idea that the educational process does not change in essence, but in the way it responds to student signals and needs. Such “modulation” makes teaching a living system—sensitive, flexible, and contextually adaptive (Gojkov, 2004, 2009).

Unlike traditional models based on a pre-defined lesson flow, the allosteric approach entails situational management of learning, where the teacher continuously interprets feedback and adjusts activities according to students’ emotional, cognitive, and social responses. This achieves a shift from prediction to recognition—from pre-set methods to reflective, dialogical, and attentive guidance of the lesson.

Epistemologically, the allosteric model shifts emphasis from linear to nonlinear understanding of knowledge and learning. Learning does not occur through simple transmission of information but through an interactive process in which both teacher and student actively “modulate” their roles. The teacher is no longer a static knowledge transmitter but a “context regulator” fostering student self-regulation, while the student becomes a co-creator of meaning.

The didactic significance of the allosteric model lies in its ability to integrate individual and collective learning, structure and spontaneity, planning and improvisation. It allows different learning styles, paces, and approaches to converge into a single process that is both personalized and collaborative. Although its implementation requires high pedagogical competence and teacher reflexivity, this very demand represents its epistemological and professional value: the allosteric model transforms teaching into a dynamic system of adaptation, dialogue, and transformation.

Practically, the model is applicable across subjects and age groups—from natural to social sciences—because it does not depend on content but on the teacher’s ability to “sense” the learning rhythm and achieve substantial improvements in understanding and motivation through small adjustments in lesson flow. As such, the allosteric model represents a contemporary synthesis of adaptive learning theory, constructivism, and reflective pedagogy, offering a didactic framework in which knowledge is not transmitted but modulated and

co-constructed.

Contemporary didactic models—allosteric, constructivist-adaptive, situational, PBL, IBL, and adaptive didactics—attempt to translate the theoretical principles of epistemological pluralism, interactivity, and reflexivity into actual teaching practices. While all these models are theoretically grounded, their real didactic value can only be assessed through empirical verification in specific educational contexts. In this sense, empirical analysis serves not only as theory confirmation but also as an instrument for theoretical reflection: to what extent are the principles of flexibility, autonomy, and self-regulated learning actually realized in higher education practice?

The theoretical framework of the study, based on Palekčič's understanding of Herbartian educational paradigms, requires that every innovative didactic model be theoretically founded, systematically connected, and pedagogically justified. Therefore, the empirical research presented here aims to verify to what extent these theoretical assumptions are visible in students' perceptions of didactic strategies that foster their autonomy, reflection, and intrinsic motivation. In other words, the empirical part does not view teaching merely as a set of methods but as a didactic system in which theory and practice intersect—what Palekčič (2018) calls the “dialectic of theoretical and practical pedagogy.”

This connection of theoretical and empirical levels allowed the actual scope of contemporary didactic paradigms and models to be assessed, as well as their alignment with student needs and educational practice requirements. Consequently, empirical analysis is not a separate part but a validation phase of the theoretical discourse, completing the study of contemporary didactic models and their implications for higher education.

Based on the analysis of students' perceptions of the application of didactic instructions and their needs, several significant findings emerge, confirming the main assumption of this study. Key points include:

- There is a pronounced mismatch between the application of didactic methods and student expectations. Findings clearly indicate that active, interactive, and reflective methods—such as learning by discovery, problem-based learning, conceptual theses, and self-reflective learning—are applied significantly less frequently than students expect and than would satisfy their interests.

- Traditional teaching approaches do not fully meet contemporary educational goals. The dominance of reproductive and lecture-oriented methods highlights the need for innovation in didactic strategies. Recommendations for applying innovative didactic models suggest that higher education should intensify the use of constructivist and allosteric learning models, implement problem- and research-oriented methods such as PBL and IBL, and develop adaptive didactics that recognize individual differences and support self-regulated learning. Students' needs emphasize autonomy, participation, and reflexivity. The most requested instructions include strategies promoting self-regulation, problem-solving, research, and reflective activities.

- Implications for curriculum and teacher professional development: the identified gap between actual practice and student needs can serve as a basis for curriculum redesign, alignment of teaching strategies with contemporary pedagogical principles, and development of teacher competencies in implementing flexible, interactive, and adaptive didactic models.

Ultimately, the research results confirm that successful higher education teaching requires a balance between theoretically grounded models and empirically verified student needs, contributing to the effective achievement of educational objectives and support for students' intrinsic motivation.

5. Conclusions

The analysis of the relationship between theoretical paradigms and empirical practice in higher education demonstrates the complexity of the didactic process, where learning is shaped through interaction between teachers and students, reflection, and research activities. Traditional factor-based and psychological models offer limited interpretation, whereas

constructivist, hermeneutic, and allosteric approaches enable a deeper understanding of mediation and appropriation of knowledge. Palekčić's interpretation of the Herbartian paradigm emphasizes the need for innovative didactic models to be theoretically grounded, systematically connected, and pedagogically justified, thus enabling a dialectical linking of theory and practice in higher education.

Empirical analysis of students' perceptions regarding the application of didactic instructions reveals a significant mismatch between actual teaching and student needs. Active, interactive, and reflective methods—such as learning by discovery, problem-based learning, conceptual theses, and self-reflective learning—are applied less frequently than students consider necessary. Students express a need for autonomy, participation, metacognitive planning, and the integration of theory with practice, indicating a desire for proactive and self-regulated learning. The results suggest that higher education teaching requires a transformation towards models that promote critical thinking, creativity, and practical application of knowledge. Specifically, it is recommended to: intensify the use of constructivist and allosteric learning models; implement problem- and research-oriented methods (PBL, IBL); and develop adaptive didactics that recognize individual differences and support self-regulated learning.

These findings have direct implications for curriculum design and teacher professional development, providing a foundation for aligning teaching strategies with contemporary pedagogical principles and student needs. Ultimately, successful higher education teaching requires a balance between theoretically grounded models and empirically verified needs, contributing to the effective achievement of educational objectives and support of students' intrinsic motivation.

The study indicates that contemporary higher education teaching demands the application of innovative didactic models—allosteric, constructivist, and adaptive—that facilitate active, reflective, and self-regulated learning, aligning theoretical foundations with the actual needs of students. Therefore, the results point to a mismatch between traditional teaching methods and students' needs for autonomy and reflection, highlighting the importance of applying innovative didactic models that integrate active, self-regulated, and participatory learning into higher education practice.

Reference

- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge. [routledge.com](https://www.routledge.com/)+1
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. search.library.wisc.edu+1
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. selfdeterminationtheory.org
- Dilthey, W. (1883). *Einleitung in die Geisteswissenschaften (Introduction to the Human Sciences)*. Translated as *Introduction to the Human Sciences*. In R. A. Makkreel & F. Rodi (Eds.), *Selected Works of Wilhelm Dilthey* (Vol. 1). Princeton University Press, 1989.
- Dilthey, W. (1900). *Die Entstehung der Hermeneutik*. (Trans. R. A. Makkreel & F. Rodi, "The Rise of Hermeneutics"). In R. A. Makkreel & F. Rodi (Eds.), *Hermeneutics and the Study of History* (Vol. 4 of *Selected Works of Wilhelm Dilthey*) (pp. [stranice]). Princeton University Press, 1996.— Originalno izdanje 1900. „Entstehung der Hermeneutik“. [rep.routledge.com+2EBSCO+2](https://rep.routledge.com/2EBSCO+2)
- Dilthey, W. (1910). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (The Formation of the Historical World in the Human Sciences)*. In R. A. Makkreel & F. Rodi (Eds.), *Selected Works of Wilhelm Dilthey* (Vol. 3). Princeton University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press. (često citirana i u kasnijim izdanjima: npr. Continuum/Penguin). scirp.org+1
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd ed. 1989 izd. Continuum). (Najčešće se navodi: Gadamer, H.-G. (1975/1989). *Truth and Method*.) search.library.wisc.edu+1
- Gojkov, G. (1995). Metakognicija i strategijski transfer u didaktičkim kompetencijama nastavnika. *Inovacije u nastavi*, br. 5.
- Gojkov, G. (2004). Lični kognitivni okviri i metakognicija. *Zbornik br. X, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“*, Vršac.
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“..

- Gudjons, H. (2007). *Pedagogija – temeljna znanja* (prev. H. Pleše). Zagreb: Educa.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests* (J. Shapiro, Trans.). Beacon Press.
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Herbart, J. F. (1810). *Erziehungswissenschaft: die Wissenschaft der Erziehung*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und Kategoriale Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und Kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Mikhailov, M., & Cooper, R. (2016). *Corpus Linguistics for Translation and Contrastive Studies: A Guide for Research*. Routledge.
- Kotey, B., & Folker, C. (2007). Employee training in SMEs: Effect of size and firm type—Family and nonfamily. *Journal of Small Business Management*, 45(2), 214–238. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2007.00210.x>
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849203241>. SAGE Methods+1ž
- Palekčić, M. (2003). *Herbart i suvremena didaktika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Palekčić, M. (2015a). *Didaktika između znanosti i umjetnosti poučavanja*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Palekčić, M. (2015b). *Pedagoška teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Erudita.
- Palekčić, M. (2018). *Pedagoški pristup odgoju i obrazovanju: Teorijski, empirijsko-istraživački i praktični aspekt*. Erudita.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child* (M. Cook, Trans.). Basic Books.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (E. Duckworth, Trans.). Columbia University Press.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education* (G. A. Roberts, Trans.). Grossman Publishers.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* (A. Rosin, Trans.). Viking Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another* (K. Blamey, Trans.). University of Chicago Press.
- Sternberg, R. J. (1988). A triarchic view of human intelligence. *Psychological Inquiry*, 3(3), 287–317.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of styles of thinking. *Review of Educational Research*, 58(1), 143–179. <https://doi.org/10.3102/00346543058001143>
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584152>.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Skylight Professional Development.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L.-F. (Eds.). (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts: Grundriss der theoretischen Didaktik*. Juventa Verlag.
- Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1*. Juventa Verlag.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1: Predmet didaktike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (2001a). *Didaktika 2: Didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (2001b). *Didaktika 3: Organizacija nastave*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). The historical development of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). M. E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. [scirp.org+1](https://doi.org/10.2307/1229692).
- Zierer, K. (2015). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. Taylor & Francis Online+1

PRIPOMOČKI V SVETOVALNI DEJAVNOSTI – POT DO SAMOSPOZNAVANJA IN ODKRIVANJA POTREB

Povzetek: V svetovalni dejavnosti na področju izobraževanja odraslih svetovalni pripomočki predstavljajo pomembno podporo pri izvajanju celovite, kakovostne in posamezniku prilagojene svetovalne obravnave. Uporabljajo se za ugotavljanje motivacije, interesov, osebnostnih značilnosti, učnih stilov in kompetenc ter za oblikovanje učnih in kariernih načrtov, prav tako pa za spodbujanje samorefleksije in osebnega razvoja. Prispevek obravnava različne vrste svetovalnih pripomočkov, njihovo razvrstitev po izbranih avtorjih ter njihov namen uporabe v praksi. Poseben poudarek je namenjen praktičnim izzivom pri njihovi uporabi. Na podlagi lastne svetovalne prakse sem predstavila konkretne pripomočke, ki jih uporabljam pri delu z odraslimi. V nadaljevanju sem razčlenila, na kaj in zakaj sem kot svetovalka pri njihovi uporabi pazljiva, saj imajo pripomočki tudi svoje omejitve. Ob koncu sem se osredotočila na učinke njihove uporabe za svetovanje.

Ključne besede: svetovalni pripomočki, svetovalna dejavnost, izobraževanje odraslih,

TOOLS IN GUIDANCE ACTIVITIES – A PATH TO SELF-DISCOVERY AND IDENTIFYING NEEDS

Abstract: In guidance activities in the field of adult education, guidance tools represent an important support for providing comprehensive, high-quality, and individually tailored counselling. They are used to identify motivation, interests, personality traits, learning styles, and competences, as well as for designing learning and career plans, and for encouraging self-reflection and personal development. This paper discusses different types of guidance tools, their classification according to selected authors, and their purpose of use in practice. Special attention is given to the practical challenges related to their application. Based on my own counselling practice, I presented specific tools that I use in working with adults. Furthermore, I analysed what aspects I pay attention to in their use and why, since the tools also have their limitations. In conclusion, I focused on the effects of their use for the counselees.

Keywords: guidance tools, counselling, adult education

Uvod

Na Javnem zavodu Cene Štupar – Center za izobraževanje Ljubljana se svetovalna dejavnost na področju izobraževanja odraslih izvaja v okviru Svetovalnega središča Osrednjeslovenske regije. Gre za javno službo na področju svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih. Namen svetovanja je odraslim nuditi podporo pri vključevanju v izobraževanje, vrednotenju predhodno pridobljenega znanja, razvoju spretnosti in kompetenc ter pri samostojnem učenju. V sodobnem svetovanju odraslim postaja uporaba svetovalnih pripomočkov vse pomembnejša, saj omogoča bolj strukturiran in posamezniku prilagojen pristop k načrtovanju izobraževalne in učne poti. Na podlagi vsakodnevnega dela s svetovanci iz različnih ranljivih ciljnih skupin, v sodelovanju z vodstvi in kadrovskimi službami delovnih organizacij ter z uporabo (samo)evalvacijskih pristopov sem analizirala različne vidike uporabe svetovalnih pripomočkov v svetovalni dejavnosti za odrasle. Cilj raziskovanja je bil opisati pripomočke, ki jih uporabljam, njihove učinke ter izzive, s katerimi se kot svetovalka srečujem pri njihovi uporabi. Z analizo prispevam k večji preglednosti pripomočkov ter njihovi premišljeni rabi.

Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih

Svetovalni pripomočki so ključni elementi sodobne svetovalne prakse, saj omogočajo bolj strukturirano, poglobljeno in celovito svetovalno obravnavo. Po definiciji Cedefopa (2005) gre za orodja, materiale ali metode, ki svetovalcem in svetovancem pomagajo pri raziskovanju posameznikovih kompetenc, interesov, vrednot in možnosti ter pri odločanju o izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi. Tudi OECD (2004) jih opredeljuje kot vire, ki podpirajo proces svetovanja z namenom izboljšanja posameznikove zmožnosti za načrtovanje lastne kariere in učenja.

Vuorinen in Watts (2012) poudarjata, da svetovalni pripomočki vključujejo različne oblike vprašalnikov, evalvacijskih orodij, delovnih listov, refleksijskih vprašanj in digitalnih plat-

form, ki posamezniku omogočajo boljše samospoznavanje in orientacijo v življenjskih in poklicnih prehodih.

Zakaj uporabljamo svetovalne pripomočke?

Svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih niso le dodatek, temveč ključni element svetovalnega procesa. Njihova uporabnost se kaže v različnih fazah svetovanja.

Vuorinen, Watts in Sultana (2010) poudarjajo, da kakovostni pripomočki omogočajo odraslemu večjo vključenost v proces odločanja, hkrati pa svetovalcu olajšajo celovito obravnavo. Odrasli tako lažje prevzemajo odgovornost za svoj razvoj. Knowles (1980) izpostavlja, da odrasli potrebujejo avtonomijo in možnost samousmerjanja, pri čemer s pripomočki aktivno sooblikujejo svoj učni in življenjski načrt in niso le pasivni prejemniki informacij.

Pomembna funkcija je tudi spodbujanje samorefleksije in lažjega odločanja. Usmerjena vprašanja, ocenjevalne lestvice in vizualni prikazi omogočajo odraslemu, da ovrednoti svoje izkušnje, razmisli o interesih in vrednotah ter prepozna možne razvojne poti. Brookfield (1986) poudarja, da je refleksija temeljna sposobnost odraslega za kritično presojo odločitev in učnih procesov, kar vodi k zrelejším in premišljenim izbiram. Pripomočki pomagajo tudi pri prepoznavanju učnih, osebnostnih in poklicnih potreb. Svetovalec skupaj z odraslim identificira primanjkljaje, priložnosti in obstoječe vire znanja ter oblikuje ustrezne učne poti. Hughes in Gration (2006) opozarjata, da je v kontekstu kariernega razvoja pomembno, da se uporabijo pripomočki, ki omogočajo strukturirano zbiranje podatkov o kompetencah, interesih in potencialih posameznika. Uporaba pripomočkov spodbuja tudi motivacijo za učenje. Ko odrasli pridobijo vpogled v svoje močnejše točke, potrebe in cilje, se poveča njihova zavzetost in pripravljenost za vključevanje v izobraževanje. Desjardins in Rubenson (2013) poudarjata, da odrasli razvijejo notranjo motivacijo za učenje predvsem takrat, ko ocenijo, da jim je novo znanje koristno in ima osebni pomen za njihovo življenje ali delo.

Nenazadnje pripomočki prispevajo k večji kakovosti svetovalnega procesa. Svetovalcu omogočajo sistematično zbiranje informacij in spremljanje napredka, predstavljajo mu oporo pri strukturiranem načrtovanju prihodnosti. OECD (2004) ugotavlja, da je uporaba standardiziranih in kakovostnih pripomočkov ključni dejavnik za zagotavljanje učinkovitih svetovalnih storitev v izobraževanju odraslih.

Vrste svetovalnih pripomočkov v izobraževanju odraslih

Nabor pripomočkov, ki podpirajo odraslega pri samospoznavanju, odločanju, načrtovanju in vrednotenju učne poti je širok. Razlikujejo se glede na namen, obliko in način uporabe, pri čemer strokovna literatura ponuja več različnih pristopov k njihovem razumevanju.

Po razvrstitvi Andragoškega centra Slovenije (2021) pripomočke razdelimo glede na njihov namen v tri osnovne skupine: pripomočke za načrtovanje in razvoj kariere, pripomočke za učenje učenja ter pripomočke za vrednotenje znanja in spretnosti. Prva skupina vključuje orodja, kot so osebne karte kompetenc, življenjske črte in akcijski načrti, ki odraslemu pomagajo pri oblikovanju in načrtovanju kariernih ciljev in poti. Druga skupina zajema vprašalnike o učnih stilih, refleksijske liste in vaje za izboljšanje učnih strategij, ki spodbujajo samoregulacijo in motivacijo za učenje. Tretja skupina pa vključuje portfolije, samoocenjevalne vprašalnike in ocenjevalne matrike, ki podpirajo prepoznavanje in dokumentiranje že pridobljenega znanja, tudi iz neformalnih in priložnostnih učnih okolij. Druga, bolj praktično naravnana, delitev izhaja iz nemškega priročnika Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ki sta ga uredila Tippelt in von Hippel (2018). Avtorja pripomočke razvrščata glede na njihovo vlogo v svetovalnem procesu in obliko interakcije oziroma sodelovanja med svetovalcem in svetovancem pri njihovi uporabi.

Med pripomočke za strukturiranje in organiziranje svetovalnega procesa uvrščata orodja kot so protokoli, časovni načrti in obrazci za pripravo svetovalnih srečanj. Refleksivni pripomočki, kot so osebne mape, dnevniški zapisi in refleksijske kartice, spodbujajo posameznika k razmisleku o lastnih izkušnjah in osebnih ciljih. Vizualni in simbolni pripomočki, kot so metaforične karte, časovnice in kolaži, omogočajo izražanje skozi slike in simbole, kar je še posebej uporabno pri posameznikih, ki se težje verbalno izražajo. Digitalni pripomočki,

kot so e-portfoliji, spletni vprašalniki in interaktivne platforme, omogočajo samostojno uporabo in svetovanje na daljavo.

Crow in Crow (1951) svetovalne pripomočke razvrščata glede na področje svetovanja. Izobraževalni pripomočki podpirajo odraslega pri izbiri izobraževalnih poti in programov, poklicni pripomočki so namenjeni kariernemu usmerjanju in odločanju o poklicni poti, osebnostni pripomočki pa pomagajo pri razumevanju osebnostnih značilnosti, reševanju težav in osebnem razvoju. Ta delitev poudarja celovito podporo posamezniku v različnih življenjskih kontekstih. Različni pristopi omogočajo svetovalcem, da izberejo ustrezna orodja glede na cilje svetovanja, značilnosti odraslih in kontekst svetovalnega dela.

Pripomočki, ki jih uporabljam v svetovalni dejavnosti z odraslimi

V nadaljevanju predstavljam lastne izkušnje z uporabo svetovalnih pripomočkov v svetovalni dejavnosti na področju izobraževanja odraslih. Osredotočila se bom na pazljivost pri njihovi uporabi oziroma na učinke njihove uporabe, najprej pa bom predstavila pripomočke, ki jih najpogosteje uporabljam. Na zavodu nas je več svetovalcev in vsak uporablja pripomočke, ki ustrezajo njegovemu načinu dela, ciljnim skupinam, ki jim svetuje in področju, na katerem deluje. Uporabljamo tako pripomočke za načrtovanje in razvoj kariere, za učenje učenja ter za vrednotenje znanja in spretnosti. Moje svetovalno delo je usmerjeno v razvoj zaposlenih, do katerih dostopam preko vodstev oziroma kadrovskih služb delovnih organizacij, kjer so zaposleni. Prednostno sem v procesu svetovanja osredotočena v nadgradnjo komunikacijskih veščin odraslih oziroma analizo njihove motivacije. Najpogosteje tako uporabljam dva pripomočka, ki ju bom v nadaljevanju predstavila. Za potrebe različnih projektov uporabljam tudi orodja za vrednotenje znanja, predvsem jezikovnih in digitalnih veščin.

Vse svetovalne storitve, ki jih izvajam s pomočjo svetovalnih pripomočkov, so za odrasle na voljo brezplačno. Izvajam jih v okviru Svetovalnega središča Osrednjeslovenske regije.

Karierna sidra ugotavljam z vprašalnikom Edgarja H. Scheina, ki smo ga dopolnili z vprašalnikom o faktorjih motivacije, in ustvarili interno spletno orodje, poimenovano Motivator. S prvim vprašalnikom ugotavljamo bolj ali manj izražena karierna sidra, z drugim pa faktorje motivacije – kaj je posamezniku pri delu pomembno, čemu daje prednost in kaj ga motivira. Več o orodju je na voljo na povezavi: <https://www.cene-stupar.si/sl/razvoj-kariere/ponudba-za-podjetja/motivator>.

Povezava do spletnih vprašalnikov, ki tvorita orodje, se za odraslega ustvari po izkazanem interesu in ni javno dostopna. Do rezultatov dostopa le svetovalec, ki na podlagi vprašalnikov pripravi individualno poročilo ter ga v procesu svetovanja interpretira in postavi v kontekst dela odraslega. Ozaveščenost o kariernih sidrih in motivacijskih faktorjih je osnova za spoznavanje samega sebe, vpogled v lastno motivacijo ter razmislek o tem, kaj je odraslemu pomembno pri delu in ali to lahko uresničuje v delovnem okolju ter deluje v skladu s tem.

Situacijski vprašalnik za samooceno komunikacijskih kompetenc ni primarno namenjen oceni, ali so vedenja odraslega ali njegov način komunikacije ustrezni (asertivni) ali neustrezni (agresivni, podredljivi, pasivno-agresivni ali manipulativni). Osredotočen je ozaveščanje lastnih načinov vedenja in komuniciranja ter na načrtovanje razvoja veščin na tem področju.

Gre za interni situacijski vprašalnik zavoda Cene Štupar-CILJ. Rezultati so osnova za pogovor; ob tem se raziše, zakaj je odrasel izbral določeno vedenje oziroma odziv in zakaj ni izbral bolj ustreznega (asertivnega). Na pogovoru odraslemu pojasnimo tudi podrobnosti, ki včasih ustvarjajo minimalne razlike med izbranimi vedenji. Na primerih predstavimo tudi strategije asertivnega vedenja in komunikacije. Pogovori so torej namenjeni nadgradnji komunikacijskih veščin oziroma preoblikovanju neustreznega (podredljivega, agresivnega, manipulativnega ali pasivno-agresivnega) vedenja v ustreznega (asertivnega). Povezava do spletnega vprašalnika ni javno dostopna; pošljemo jo le zainteresiranim odraslim.

Ko se odrasel želi vključiti v izobraževanje za razvoj jezikovnih ali digitalnih kompetenc, najprej ovrednotim njegove kompetence.

Pripomočki za vrednotenje digitalnih kompetenc, ki jih uporabljam, so različni. Eden izmed njih je orodje Europass za samooceno digitalnih spretnosti. To orodje omogoča posamezni-

ku, da oceni svoje znanje na področjih, kot so uporaba digitalnih naprav, varnost, ustvarjanje vsebin in reševanje problemov v digitalnem okolju. Poleg tega uporabljam tudi pripomočke, ki jih ponuja Andragoški center Slovenije, npr. vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence digitalne pismenosti – Excel. Za vrednotenje znanja angleščine uporabljam interni spletni vprašalnik, ki omogoča osnovno oceno razumevanja, govora in pisnega sporazumevanja v angleškem jeziku, kar je pogosto ključno pri vključevanju odraslih v različne programe učenja tujega jezika.

Ostali svetovalci na Cene Štupar-CILJ uporabljajo druge svetovalne pripomočke. Večinoma gre za orodja Andragoškega centra Slovenije in interne vprašalnike, s katerimi se izvaja vrednotenje jezikovnih kompetenc (večinoma slovenščina in angleščina) in digitalnih spretnosti. Za vključitev v javno veljavne programe se uporablja osebni izobraževalni načrt, za ostale pa tudi vprašalnika za ugotavljanje učnih stilov in učnih tipov, instrument za ocenjevanje spretnosti SVOS, spletni vprašalnik za samooceno čustvene inteligence in druge pripomočke za karierno svetovanje.

Pazljivost pri uporabi pripomočkov

Številni svetovalni pripomočki so spletni in javno dostopni, zato sem pri njihovi izbiri in uporabi zelo previdna. Sledim številnim načelom. Strokovnost svetovalca je osnova in predstavlja dobro poznavanje pripomočka in njegovega namena ter znanje za interpretacijo rezultatov. Premišljenost pri uporabi se izraža s tem, da kot svetovalka izberem ustrezen pripomoček, ki upošteva starost, izobrazbo ter kulturne, jezikovne in socialne okoliščine odraslega. Objektivnost se nanaša na pogoje uporabe pripomočka, ki naj bodo za vse odrasle uporabnike enaki, kar omogoča pošteno in nepristransko vrednotenje. Sledim jasno določenim navodilom in postopkom, ki zmanjšujejo vpliv osebnih mnenj ali predsodkov na rezultate. Zanesljivost pripomočka pomeni, da pripomoček, ki ga uporabim ob ponovni uporabi v podobnih okoliščinah, daje enake ali zelo podobne rezultate, s čimer je vrednotenje dosledno in ponovljivo. Veljavnost pripomočka se nanaša na dejstvo, da dejansko meri oziroma vrednoti tisto, kar želimo, da meri. Odgovornost zajema pravilno interpretacijo rezultatov. Pripomočki sami po sebi ne dajejo dokončnih odgovorov, temveč nudijo izhodišče za pogovor in nadaljnje svetovanje. Rezultate moram interpretirati v kontekstu življenjske situacije odraslega, njegovih ciljev in izkušenj. Napačna ali preveč dobesedna interpretacija lahko vodi do napačnih sklepov in odločitev. Zelo pomembno je, da rezultate najprej pregleda svetovalec sam, nato pa še skupaj z odraslim, da se izognemo napačni interpretaciji ali prehitrih subjektivnih zaključkov. Nikoli ne dajemo rezultatov iz rok brez osebne interpretacije.

Eden izmed vidikov, na katerega pazimo pri uporabi pripomočkov, je etika oziroma zaupnost. Odraslemu moram zagotoviti, da so vsi podatki, pridobljeni s pomočjo pripomočkov, obravnavani zaupno in v skladu z načeli varovanja osebnih podatkov.

Rezultatov nikoli ne delim tretjim osebam ali se o njih pogovarjam s tretjimi osebam (npr. vodjem, kadrovskih službam), čeprav je delodajalec tudi naročnik svetovanja. Odraslega seznanim z namenom uporabe pripomočka in načinom, kako bodo njegovi rezultati uporabljeni. Poleg tega zagotavljam dejavno vlogo in lastno odgovornost odraslega pri njegovi uporabi.

Pripomočki imajo tudi omejitve, saj prav noben pripomoček ni univerzalen ali popoln. Kot svetovalka moram znati presoditi, kdaj je uporaba določenega pripomočka smiselna, in kdaj je bolje uporabiti druge pristope. Pripomočki so le podpora, ne nadomestilo za osebni stik in strokovno presojo.

Učinki uporabe pripomočkov

Svetovalne pripomočke uporabljam, ker imajo številne pozitivne učinke za odrasle, ki jih v nadaljevanju povzemam iz lastne svetovalne prakse. S pomočjo rezultatov pripomočka se poveča samospoznavanje odraslega. Z njimi odrasel bolj poglobljeno razmišlja o sebi oziroma bolje razume svoje delovanje, razmišljanje, vrednote, interese in veščine. Pomagajo mu tudi odkriti lastne potrebe na področju izobraževanja in lastnega razvoja. Na podlagi re-

zultatov si lažje razjasnijo, kaj si želijo v osebnem in poklicnem življenju oziroma pridobijo večjo jasnost glede osebnih in poklicnih ciljev.

Pripomočki odraslemu pomagajo odkriti ne le lastne potrebe, pač pa tudi zbudijo motivacijo. Rezultati uporabe določenega svetovalnega pripomočka lahko odraslim pomagajo odkriti, kaj jih resnično zanima in kje so njihove močnejše plati. Ko prepoznajo svoje moči in potencialne, dobijo več zagona za nadaljnje učenje in razvoj. Zavedanje, da imajo znanje in spretnosti, je spodbuda, da aktivno razmišljajo o svoji prihodnosti in si postavljajo cilje. Uporaba pripomočkov vpliva tudi na povečanje samozavesti. Rezultati uporabe pripomočka lahko odraslim preko spoznavanja sebe dajejo občutek, da so razumljeni in slišani. Ko vidijo, da imajo vpliv na lastne odločitve in doseganje ciljev, se poveča njihova samozavest. Zaupajo vase in v svoje cilje, ker se zavedajo, da se odločajo na podlagi razumevanja sebe in svojih potencialov.

S strukturiranim pristopom in jasnim, celostnim vpogledom v lastne možnosti se odrasli lažje odločajo za nadaljnje korake. Pripomočki torej prispevajo h kakovostnemu odločanju glede izobraževanja ali poklicne poti. Zmanjšujejo tveganje za napačne odločitve in povečujejo verjetnost uspešnega vključevanja v izobraževanje ali zaposlitev.

Nenazadnje pripomočki krepijo samostojnost odraslega, saj mu omogočajo boljše razumevanje lastnih potreb, ciljev in možnosti. Krepijo tudi njegovo aktivno vlogo v lastnem razvoju. Odrasel na podlagi rezultatov uporabe pripomočka lažje samostojno načrtuje učno pot, samostojno sprejema premišljene odločitve ter prevzema odgovornost za lasten razvoj. Pripomoček oziroma njegovi rezultati predstavljajo orientacijo in podporo, ki krepí zaupanje vase in motivacijo za nadaljnje učenje, obenem pa zmanjšuje odvisnost od zunanjih spodbud ali odločitev drugih. Krepijo tudi odgovornost odraslega za svoj razvoj in napredek.

Vse zgoraj naštetu pa krepí osebni razvoj odraslega na splošno, ne le v kontekstu izobraževanja. Svetovalni pripomočki tako niso le orodje za trenutne odločitve odraslega, temveč prispevajo k njegovemu dolgoročnemuopolnomočenju.

Zaključek

Svetovalni pripomočki predstavljajo pomembno podporo v svetovalni dejavnosti z odraslimi, saj omogočajo bolj strukturiran, poglobljen in posamezniku prilagojen pristop. Njihova uporaba spodbuja samospoznavanje, samostojnost, samozavest, krepí motivacijo in prispeva k bolj premišljenemu odločanju o izobraževalni in poklicni poti. Vendar pa je njihova učinkovitost odvisna od strokovne presoje svetovalca, etične uporabe in prilagajanja posamezniku ter kontekstu. Pripomočki niso cilj sami po sebi, temveč sredstvo, ki v kombinaciji z osebnim stikom in zaupanjem omogoča odraslemu, da prevzame aktivno vlogo pri učenju, na karierni poti oziroma razvoju na splošno.

Literatura

- Cedefop (2005). Improving lifelong guidance policies and systems: Using common European reference tools. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- OECD (2004). Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Vuorinen, R., & Watts, A. G. (2012). Career Guidance in the Life Course: Structures and Services in Europe. (Referenced as part of a broader discussion on tools in guidance.)
- Vuorinen, R., Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2010). Career guidance for adults in Europe: Trends and challenges. Cedefop Panorama Series.
- Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Cambridge: The Adult Education Company.
- Brookfield, S. D. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280.
- Hughes, D., & Gration, G. (2006). Performance Indicators and Benchmarks in Career Guidance in the United Kingdom. CeGS (Centre for Guidance Studies), University of Derby.
- Tippelt, R., & von Hippel, A. (Eds.). (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Crow, L. D., & Crow, A. (1951). *An Introduction to Guidance: A Basic Text for College Courses in Principles and Practices of Guidance*. New York: American Book Company.

Andragoški center Republike Slovenije. (2021, 13. december). Svetovalni proces in svetovalni pripomočki v izobraževanju odraslih s poudarkom na svetovanju za zaposlene (N. A. Gladek, E. Boštjančič, A. Dobrovoljc, V. Mlinar, U. Pavlič & T. Vilič Klenovšek, ur.). Andragoški center Republike Slovenije.

Javni zavod Cene Štupar – Center za izobraževanje Ljubljana. Orodje Motivator. Pridobljeno s: <https://www.cene-stupar.si/sl/razvoj-kariere/ponudba-za-podjetja/motivator>.

Europass. Self-assessment tool for digital skills. Pridobljeno s: <https://europa.eu/europass/digitalskills/screen/home?referrer=epass&route=%2Fen>.

Andragoški center Slovenije. Instrument za ocenjevanje spretnosti SVOS. Pridobljeno s: <https://pismenost.acs.si/svos/>.

Andragoški center Slovenije. Vprašalnik za ugotavljanje učnega stila. Pridobljeno s: <https://vpnz.acs.si/us/>.

Andragoški center Slovenije. Vprašalnik za ugotavljanje učnega tipa. Pridobljeno s: <https://vpnz.acs.si/ut/>.

Andragoški center Slovenije. Vprašalnik za samooceno čustvene inteligentnosti. Pridobljeno s: <https://vpnz.acs.si/ci/>.

KARIERNA ORIENTACIJA NA GIMNAZIJI NOVO MESTO

Povzetek: Prispevek obravnava pomen karierne orientacije v srednjih šolah, pri čemer izhaja iz temeljnih teoretičnih modelov (Super, Holland, Savickas, Krumboltz) ter sodobnih mednarodnih smernic (OECD, UNESCO, Evropska komisija). Predstavljeni so sodobni pristopi, ki poudarjajo razvoj kompetenc za samostojno vodenje kariere, izkustveno učenje in individualno svetovanje. Poseben poudarek je namenjen praksi Gimnazije Novo mesto, kjer dijaki skozi aktivnosti Spoznavanje poklicev in Karierni dan pridobivajo neposredne izkušnje, razvijajo refleksijo ter mrežijo z delodajalci, fakultetami in nekdanjimi dijaki. Evalvacija Kariernega dne 2024/25 kaže, da dijaki dogodek ocenjujejo pozitivno, vendar si želijo bolj jasnih in krajših predstavitev ter širšega nabora fakultet. Prispevek povezuje teorijo, sodobne prakse in konkretne izkušnje ter Gimnazijo Novo mesto predstavlja kot primer dobre prakse karierne orientacije v Sloveniji.

Ključne besede: karierna orientacija, srednješolsko izobraževanje, career management skills (CMS), izkustveno učenje, Gimnazija Novo mesto

CAREER ORIENTATION AT NOVO MESTO GYMNASIUM

Abstract: The paper discusses the importance of career guidance in secondary schools, drawing on key theoretical models (Super, Holland, Savickas, Krumboltz) and contemporary international frameworks (OECD, UNESCO, European Commission). Modern approaches emphasize the development of career management skills, experiential learning, and individualized counseling. Particular attention is given to the practice of Gimnazija Novo mesto, where students engage in activities such as Exploring Professions and Career Day, enabling them to gain first-hand experiences, reflect on personal choices, and connect with employers, universities, and alumni. The evaluation of Career Day 2024/25 shows that students rated the event positively, while suggesting improvements in clarity, structure, and the diversity of presentations. The paper links theory, modern practices, and concrete experiences, presenting Gimnazija Novo mesto as an example of good practice in career guidance in Slovenia.

Keywords: career guidance, secondary education, career management skills (CMS), experiential learning, Gimnazija Novo mesto

Uvod

Karierna orientacija je eden ključnih procesov v obdobju srednješolskega izobraževanja, saj mladostniki v tem času oblikujejo prve resnejše predstave o sebi, svojih interesih in poklicnih možnostih. Teorije razvoja kariere (Super, Holland, Savickas, Krumboltz) poudarjajo, da poklicne odločitve niso enkratni dogodek, temveč dolgoročen proces, ki zahteva podporo, samorefleksijo in izkustveno učenje. Mednarodne smernice (OECD, UNESCO, Evropska komisija) vse bolj izpostavljajo potrebo po razvoju career management skills – znanj, spretnosti in vrednot, ki posamezniku omogočajo aktivno vodenje lastne kariere v hitro spreminjajočem se svetu dela. V slovenskem prostoru je karierna orientacija na srednjih šolah pogosto podhranjena, saj šole razpolagajo z omejenimi viri in specialisti. Vendar pa Gimnazija Novo mesto že več let razvija prakse, ki povezujejo teorijo in sodobne pristope, predvsem preko dejavnosti Spoznavanje poklicev in Karierni dan. Namen prispevka je predstaviti pomen in učinke teh aktivnosti, evalvirati izkušnje dijakov ter umestiti prakso gimnazije v širši kontekst razvoja karierne orientacije.

1 Teoretična izhodišča karierne orientacije

Razvoj kariere mladih je predmet številnih teoretičnih raziskav, ki poudarjajo, da poklicne odločitve niso enkratno dejanje, temveč proces, ki se odvija skozi celotno življenje posameznika. Donald Super (1980) je oblikoval razvojno teorijo kariere, v kateri je srednješolsko obdobje označil kot fazo raziskovanja. V tem času mladi oblikujejo prve realnejše predstave o sebi, svojih interesih in poklicnih možnostih. Ključnega pomena je, da imajo priložnosti za preizkušanje različnih vlog in za refleksijo lastnih izkušenj. Na drugi strani Hollandova tipologija osebnosti in okolja (1997) poudarja skladnost med osebnimi značilnostmi in poklicnimi okolji. Po njegovem modelu so posamezniki razvrščeni v šest tipov (realistični, raziskovalni, umetniški, socialni, podjetniški in konvencionalni), pri čemer je zadovoljstvo in uspešnost v karieri odvisna od stopnje skladnosti med osebo in delovnim okoljem.

Srednješolci se v tem okviru še posebej učijo prepoznavati, kateri tipi okolij jim najbolj ustrezajo. Pomembno dopolnitev k razumevanju kariernega odločanja prinaša Savickasova teorija karierne konstrukcije (2013), ki izpostavlja pomen osebnih zgodb in življenjskih naracij. Mladi gradijo svojo karierno pot tako, da povežajo osebne vrednote, interese in življenjske cilje v smiselno zgodbo. Karierna orientacija v šolah je zato najbolj učinkovita, kadar omogoča prostor za pripovedovanje, refleksijo in samoraziskovanje. Vlogo izkušenj in socialnega učenja posebej poudarja Krumboltzova teorija socialnega učenja (1996). Po njegovem modelu poklicne odločitve pogosto oblikujejo naključni dogodki, priložnosti in vplivi okolja, zato je pomembno, da mladostniki pridobivajo raznolike izkušnje, ki jim pomagajo širiti obzorja in preizkušati različne možnosti. Skupno sporočilo vseh teorij je, da je karierna orientacija proces, ki mora mladim ponuditi tako strukturirano podporo kot izkustvene priložnosti za raziskovanje samega sebe in sveta dela.

2 Sodobni pristopi v karierni orientaciji mladim

Sodobne mednarodne smernice (OECD, Evropska komisija, UNESCO) opozarjajo, da karierna orientacija ni več zgolj informiranje o študijskih programih, temveč celosten proces razvoja kompetenc za samostojno vodenje kariere. V ospredje vstopa koncept career management skills (CMS), ki vključuje znanja, spretnosti in vrednote, potrebne za iskanje informacij, odločanje, načrtovanje, mreženje in prilagajanje spremembam na trgu dela. V Sloveniji se ta koncept še razvija, Gimnazija Novo mesto pa ga že deloma uresničuje s spodbujanjem samorefleksije in izkustvenim učenjem. Zelo pomemben element sodobnih pristopov je izkustveno učenje, ki temelji na načelu »učenja z delom« (experiential learning). Mladi se največ naučijo, ko imajo možnost obiskati delovna okolja, se vključiti v prostovoljstvo in prevzeti konkretne naloge, kar jim omogoča bolj realistično predstavo o različnih poklicih. To potrjuje tudi praksa številnih držav EU, kjer je povezovanje šol z delodajalci, lokalnimi podjetji in skupnostjo osrednji del karierne orientacije. Poleg tega se vse bolj uveljavljajo digitalna orodja, spletni karierni portali, e-portfoliji, virtualne delavnice in simulacije zaposlitvenih razgovorov, ki mladim omogočajo, da sistematično beležijo svoje izkušnje in razvijajo digitalne kompetence, ključne za prihodnost dela.

Posebno težo v sodobnih pristopih ima tudi svetovanje, usmerjeno k posamezniku, ki temelji na individualnem pristopu, spodbujanju samoodločanja in razvijanju občutka osebne odgovornosti (t. i. agency). Karierna orientacija tako presega klasično testiranje interesov in se preoblikuje v proces, ki mlade uči kritičnega razmišljanja, sprejemanja odločitev in načrtovanja lastne prihodnosti. Kot priporočata OECD (2021) in UNESCO (2022), so najbolj učinkoviti tisti pristopi, ki povezujejo šole, starše, delodajalce in širšo skupnost v t. i. whole school and community approach. Gimnazija Novo mesto s svojo prakso Spoznavanja poklicev in Kariernega dne že sledi tem trendom, saj povezuje šolo, gospodarstvo, starše in nekdanje dijake v celovit sistem podpore mladim pri odločanju za nadaljnjo poklicno pot.

3 Karierna orientacija na Gimnaziji Novo mesto

Srednješolci se skozi celotno srednješolsko izobraževanje soočajo z eno pomembnejših odločitev v življenju – izbiro nadaljnjega izobraževanja, ki bo ustrezal njihovim željam in predstavam o nadaljnji poklicni poti, kot tudi njihovim osebnostnim lastnostim in sposobnostim. Žal srednje šole ob izvajanju rednega dela težko ponudijo dijakom dovolj informacij o karierni orientaciji in glede na dokument, ki sta ga izdala OECD in Evropska komisija: »izvajalci karierne orientacije niso dovolj usposobljeni (v Sloveniji sploh ni tovrstnega usposabljanja), zaposlenih za karierno orientacijo je premalo in večinoma niso specialisti, temveč se ukvarjajo še z drugimi stvarmi. V Sloveniji na šolah ni zaposlenih specialistov za karierno orientacijo. Ugotovili so tudi, da karierni svetovalci po šolah nimajo dovolj virov, da bi lahko delali kakovostno, šole so tudi slabo povezane s svetom dela« (Šolski razgledi, februar 2006, številka 3). Medtem ko se karierna orientacija sistematično izvaja v osnovnih šolah in na fakultetah, so aktivnosti povezane s kariernim usmerjanjem v srednjih šolah zelo osiromašene. Svetovanje za srednješolce sicer v manjši meri nudi tudi Zavod za zaposlovanje, vendar le na individualno izraženo željo dijakov oz. staršev. Tako so dijaki pred

prvim pomembnim razpotjem v življenju največkrat prepuščeni sami sebi in neskončnemu številu spletnih strani in reklamnih letakov o obstoječih študijskih programih. Na Gimnaziji Novo mesto se že vrsto let trudimo dijakom ponuditi kvalitetno in učinkovito karierno orientacijo, ki zajema številne aktivnosti. Poleg individualnega, osebnega svetovanja, ki je na voljo dijakom od prvega do četrtega letnika, smo v zadnjih štirih letih dijakom tretjih in četrth letnikov ponudili dve novi dejavnosti, ki sta dijakom v pomoč pri iskanju prave poti na njihovem prvem velikem življenjskem razpotju – Spoznavanje poklicev in Karierni dan.

3.1 Spoznavanje poklicev

V okviru dejavnosti Spoznavanje poklicev na Gimnaziji Novo mesto nadgrajujemo karierno orientacijo, ki se izvaja v srednjih šolah z obiskom realnih delovnih okolij in celostnim pristopom, poleg tega pa naslavljamo številne ključne potrebe mladih vključenih v srednješolsko izobraževanje, ki osmišljajo preživljanje prostega časa z razvojem socialnih veščin, odpiranjem lastnih sposobnosti in interesov ter izvajanjem kakovostne karierne orientacije prepletene z opravljanjem prostovoljstva in medgeneracijskim sodelovanjem. Dejavnost Spoznavanje poklicev vključuje dve aktivnosti:

- Obiske realnih delovnih okolij

Dijaki med počitnicami ali v popoldanskem času obiskujejo izbrana podjetja, organizacije, društva, zavode. Namen obiskov v delovnih okoljih je, da dijaki spoznajo določeno delovno področje, se seznani s posebnostmi poklica, spoznajo dobre in slabe strani poklica, pridobijo informacije o možnostih napredovanja in zaposlitve ter da s samorefleksijo ugotovijo, ali izbrani poklic ustreza njihovi prvotni predstavi o poklicu, njihovim interesom, željam in osebnostnim lastnostim.

Opravljanje prostovoljnega dela v realnih delovnih okoljih

Dijaki v realnih delovnih okoljih opravljajo prostovoljno delo, kar jim omogoča še bolj izkustveno spoznavanje poklicev in neposredno izkušnjo pri opravljanju konkretnih nalog. Dijaki so na ta način v zadnjih desetih letih spoznali poklice pravnika, novinarja, arhitekta, računalničarja in informatika, vzgojitelja, logopeda, delovnega terapevta, stomatologa, veterinarja, socialnega delavca, učitelja, zdravnika, arheologa ter specialnega in rehabilitacijskega pedagog. Obiskali so naslednje organizacije: Okrožno sodišče Novo mesto, Radio Krka, Dolenjski list, Arhitektat, Infotehna, vrtce Ciciban, Pedenjped in Jana, OŠ Dragotin Kette, OŠ Drska, Zdravstveni dom Novo mesto, JANG, veterinarsko kliniko, Center za socialno delo Novo mesto, Varstveno delovni center Novo mesto, Splošno bolnico Novo mesto, Dolenjski muzej, Center za usposabljanje, delo in varstvo Novo mesto ...

3.2 Karierni dan

Že več let se meseca novembra ali meseca januarja, torej še pred informativnimi dnevi, vrata Gimnazije Novo mesto odprejo številnim fakultetam po Sloveniji. Dijaki tretjih in četrth letnikov se imajo takrat priložnost seznani z različnimi smermi študija. Vsak dijak se lahko tekom dopoldneva udeleži treh predstavitev fakultet oziroma katere izmed delavnic, ki dijak seznani z možnostmi študija v tujini in pripravljajo dijake na zaposlitveni razgovor in nadaljnjo karierno pot. Vsako leto se tako dijakom predstavi 25 do 30 fakultet in več kot 25 predstavnikov iz prakse, ki so zaključili študij na posamezni fakulteti. Dijaki imajo na tak način možnost poleg spoznavanja študijskih programov поблиžje spoznati tudi nadaljnjo poklicno pot.

4. Evalvacija Kariernega dne 2024/25

Karierni dan je tradicionalna dejavnost na Gimnaziji Novo mesto, namenjena dijakom tretjih in četrth letnikov. Glavni cilji dogodka so seznani dijake z različnimi fakultetami, študijskimi programi in poklicnimi možnostmi, ter jim pomagati pri premišljenem odločanju o nadaljnji izobraževalni poti. V šolskem letu 2024/25 je bil dogodek izveden v mesecu novembru.

Za namen evalvacije smo dijake povabili k izpolnjevanju anonimnega vprašalnika, v katerem

so na petstopenjski lestvici (1 – zelo slabo, 5 – odlično) ocenili različne vidike Kariernega dne, hkrati pa so imeli možnost podati tudi komentarje in predloge za izboljšave.

4.1 Metodologija

Evalvacija je temeljila na:

- kvantitativnih ocenah (ocenjevanje posameznih vidikov Kariernega dne na lestvici 1–5),
- kvalitativnih komentarjih dijakov (odprta vprašanja in prosti zapisi).

Podatki so bili zbrani preko spletnega vprašalnika, odgovori pa analizirani s pomočjo opisne statistike in tematske analize komentarjev.

4.2 Rezultati

Kvantitativni rezultati (ocene)

- Splošna ocena Kariernega dne:	4,0
- Organizacija dogodka (čas, prostor, izvedba):	3,6
- Koristnost dogodka za lastno karierno odločitev:	3,8
- Jasnost predstavitev fakultet in organizacij:	3,0
- Razpoložljivost informacij in gradiv:	4,2
- Pripravljenost predstavitev na vprašanja:	4,1
- Zanimivost in izvedba predstavitev:	4,0
- Delavnice (teme, izvedba, uporabnost):	3,8
- Povezanost z realnimi kariernimi potmi:	3,7
- Praktična uporabnost nasvetov:	3,8

Interpretacija: Dijaki so dogodek v celoti ocenili pozitivno. Najvišje ocene so prejeli dostopnost informacij in pripravljenost predstavitev, najnižja pa jasnost predstavitev.

Kvalitativni rezultati (komentarji dijakov)

Pozitivni odzivi:

- predstavitve so bile zanimive, interaktivne in poučne,
- pohvaljeni so bili predstavitelji, ki so uporabljali praktične primere, govorili sproščeno in se odzivali na vprašanja,
- več dijakov je izpostavilo, da so jih nekatere predstavitve motivirale tudi za študijske programe, o katerih prej niso razmišljali.

Kritike in predlogi:

- nekatere predstavitve so bile predolge, monotone ali premalo jasne,
- ponekod je bilo preveč poudarka na promociji posamezne institucije, premalo pa na realnem študijskem življenju in poklicnih možnostih,
- dijaki so si želeli več krajših predstavitev, da bi lahko obiskali širši nabor fakultet,
- pogrešali so tudi več konkretnih informacij o posameznih študijskih smereh.

4.3 Sklepna interpretacija

Rezultati evalvacije kažejo, da je Karierni dan na Gimnaziji Novo mesto uspešno dosegel svoj namen – dijakom je ponudil pomembne informacije in izkušnje, ki so jim v pomoč pri izbiri nadaljnje izobraževalne poti. Dogodek je bil v povprečju ocenjen zelo pozitivno (skupna ocena 4,0), še posebej pa so bili cenjeni dostopni predstavitelji in kakovost informacij. Kljub temu so rezultati pokazali tudi nekaj področij za izboljšave, predvsem na področju jasnosti predstavitev in organizacije urnika. Dijaki si želijo bolj strukturirane, jedrnat in primerjalno naravnane predstavitve, ki bi jim omogočile hitrejši vpogled v več študijskih programov.

4.5 Predlogi za izboljšave

Na podlagi evalvacije predlagamo naslednje usmeritve:

1. Krajše in bolj strukturirane predstavitve – predstavitev posredovati priporočilo za omejen časovni okvir in jasnejšo strukturo (študij – izzivi – možnosti zaposlitve).
2. Manj promocije, več realnih izkušenj – vključitev diplomantov ali študentov, ki lahko delijo osebne izkušnje.

3. Razširitev nabora fakultet in smeri – dijakom omogočiti, da v istem času obišejo več predstavitev.
4. Boljša časovna organizacija – optimizacija urnika, da se zmanjša prekrivanje zanimivih predstavitev.
5. Sistematično vključevanje povratnih informacij – nadaljnje evalvacije naj se izvajajo vsako leto, da se spremlja napredek in prilagaja organizacija dogodka.

Zaključek

Aktivnosti, kot sta Spoznavanje poklicev in Karierni dan, jasno odražajo spoznanja sodobnih teorij in pristopov k razvoju kariere. Superjeva razvojna teorija opozarja, da so srednješolska leta ključna za raziskovanje in preizkušanje različnih vlog, kar Gimnazija Novo mesto omogoča z obiski realnih delovnih okolij in prostovoljstvom. Tako imajo dijaki možnost vstopiti v fazo raziskovanja ne le na teoretični, temveč tudi na praktični ravni. Hollandova tipologija osebnostnih tipov se uresničuje v praksi, saj dijaki preko stikov z različnimi poklicnimi okolji lažje ugotavljajo, kateri poklici ustrezajo njihovim interesom, sposobnostim in osebnostnim lastnostim. Savickasova teorija karijerne konstrukcije poudarja pomen oblikovanja lastne življenjske zgodbe, kar Gimnazija spodbuja z refleksijo po opravljenih obiskih in prostovoljnih dejavnostih. Dijaki tako povezujejo pridobljene izkušnje s svojimi vrednotami in cilji ter razvijajo občutek, da sami soustvarjajo svojo karierno pot. Krumboltzova teorija socialnega učenja pa je vidna v priložnostih, ki jih dijaki dobijo preko naključnih stikov z različnimi organizacijami in posamezniki iz prakse, saj prav ti dogodki pogosto odprejo nove, prej nepredstavljive poklicne možnosti. Prakse Gimnazije Novo mesto so hkrati skladne s sodobnimi evropskimi usmeritvami, ki poudarjajo razvoj career management skills (CMS). Obiski delovnih okolij, prostovoljstvo in Karierni dan dijakom omogočajo razvoj ključnih spretnosti za samostojno načrtovanje in vodenje kariere: iskanje informacij, mreženje, refleksijo, odločanje in obvladovanje sprememb. Vključevanje delodajalcev, fakultet in nekdanjih dijakov predstavlja primer dobre prakse whole school and community approach, ki ga priporoča UNESCO (2022), saj šola s tem povezuje izobraževanje, gospodarstvo in širšo skupnost v enoten podporni sistem. S tem Gimnazija Novo mesto presega pomanjkljivosti, ki jih je v slovenskem prostoru zaznala OECD analiza (premalo specializiranih svetovalcev, šibka povezava s trgom dela, omejeni viri). Aktivnosti šole dijakom ne zagotavljajo le informacij, temveč jih aktivno vključujejo v procese izkustvenega učenja, kritičnega razmišljanja in samoodločanja, kar predstavlja temelj sodobne karijerne orientacije. Zato lahko prakso Gimnazije Novo mesto obravnavamo kot primer dobre prakse, ki jo je smiselno še širiti in nadgrajevati – predvsem z uporabo digitalnih orodij, sistematično evalvacijo učinkov in dodatnim vključevanjem gospodarstva ter mednarodnih izkušenj.

Literatura

- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012). Lifelong guidance policy development: A European resource kit. Jyväskylä: ELGPN.
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55–80). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- OECD & European Commission. (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD Publishing.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-OECD](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-OECD).
- OECD. (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>
- Šolski razgledi. (2006). Karierna orientacija na slovenskih šolah. *Šolski razgledi*, 57(3), 4–5.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Zavod RS za zaposlovanje. (2023). Karierno svetovanje za mlade. Pridobljeno s: <https://www.ess.gov.si>

PERSONALIZACIJA POUČEVANJA GLUHEGA, GLUHOSLEPEGA IN GLUHEGA UČENCA TUJCA

Povzetek: Personalizacija poučevanja otrok s posebnimi potrebami je ključna za njihov uspešni razvoj, učenje in vključevanje v širše družbeno okolje. Vsi ti učenci potrebujejo individualiziran učni načrt, prilagojene metode poučevanja in ustrezne tehnične pripomočke. Tak pristop zahteva prilagoditve tako na ravni komunikacije kot tudi na ravni učnih vsebin, metod in pripomočkov. Prilagoditve pri poučevanju pomenijo prilagajanje učnega procesa posameznim učencem glede na njihove zmožnosti, potrebe in jezikovne ter kulturne okoliščine. Pri delu z gluhim učencem, gluhoslepim učencem in gluhim učencem – tujcem je ključno, da učitelj uporablja večkanalne in vizualne metode, da zagotovi dostop do informacij in da upošteva jezikovne ter senzorne posebnosti vsakega posameznika. Gluh učenec najbolje napreduje z uporabo slovenskega znakovnega jezika, vizualnimi učnimi metodami in jasnimi navodili. Gluhoslep učenec potrebuje prilagojena učna orodja, kot sta lupa in prilagojen računalnik, predvsem pa dobro individualizirano podporo. Gluh učenec, ki prihaja iz tujine, se sooča z jezikovno in kulturno oviranostjo, zato sta pri učenju slovenskega jezika ključni podpora in razumevanje njegovega jezikovnega ozadja. Učinkovita personalizacija temelji na sodelovanju med učitelji, starši in strokovnimi delavci. Cilj personalizacije je vključujoče in spodbudno učno okolje za vsakogar.

Ključne besede: individualizacija, prilagoditve, večkanalnost, sodelovanje, vključevanje

PERSONALISATION IN TEACHING DEAF, DEAFBLIND AND FOREIGN DEAF PUPILS

Abstract: Personalising teaching children with special needs is imperative for their successful development, learning and inclusion into broader social environment. All these students need an individualised teaching plan, adapted teaching methods and suitable technical teaching tools. Such approach demands adaptations on communication level as well as on the level of content, methods and tools. Adapting teaching means adapting the teaching process to individual pupils according to their abilities, needs and also language and cultural background. When working with a deaf pupil, a deafblind pupil or a foreign deaf pupil, the key is in the teacher using multichannel and visual methods in order to enable access to information and take into consideration each individual's language and sensory special needs. A deaf pupil makes the best progress by using Slovene sign language, visual teaching methods and clear instructions. A deafblind pupil needs adapted teaching tools, such as a magnifying glass, a specialised computer and, most of all, good individual support. A foreign deaf pupil faces language and cultural difficulties. Therefore, they need to be supported while learning Slovene and understanding their language background. An effective personalisation is based on cooperation between teachers, parents and other pedagogical workers. The aim of personalisation is creating an inclusive and encouraging learning environment for everyone.

Key words: individualisation, adaptations, multichannel learning, cooperation, inclusion

1 Uvod

V prispevku želim osvetliti eno najzahtevnejših, a hkrati najpomembnejših področij sodobnega inkluzivnega izobraževanja – personalizacijo poučevanja učencev s posebnimi potrebami. Na osnovi lastnih izkušenj se bom osredotočila na gluhe, gluhoslepe ter gluhe učence – tujce. Vsaka izmed teh skupin ima svoj edinstveni komunikacijski in učni profil, ki zahteva prilagojen pristop, individualizirano podporo ter visoko stopnjo strokovne občutljivosti. Gre za učence, ki so pogosto večkratno ovirani – ne le zaradi senzoričnih ovir, temveč tudi zaradi jezikovnih, kulturnih in socialnih preprek. V sodobnem času, ko si prizadevamo za šole, odprte za vse, postaja vprašanje diferenciacije, dostopnosti in pravičnosti v poučevanju ključnega pomena. V takem kontekstu učitelj ni več zgolj prenašalec znanja, temveč tudi posrednik komunikacije, graditelj mostov in zagovornik vključevanja. Personalizacija poučevanja gluhih učencev v osnovni šoli je ključna za njihov uspešni razvoj, učenje in vključevanje v širše družbeno okolje. Pomeni prilagajanje učnega procesa njihovim specifičnim komunikacijskim in učnim potrebam. Vsaka izmed skupin zahteva svojevrstne pristope, zato je individualizacija bistvena za doseg učnih ciljev in celostni razvoj osebnosti učenca. Tak pristop vključuje prilagoditve na več ravneh – komunikacije, učnih vsebin, metod dela in uporabe učnih pripomočkov. Ključno vlogo imajo slovenski znakovni jezik (v nadaljevanju SZJ), uporaba vizualnih pripomočkov ter jasna in strukturirana pisna navodila.

Usposobljenost učiteljev, poznavanje specifičnih metod poučevanja ter sodelovanje z učitelji za komunikacijo v SZJ (v nadaljevanju tolmači) je nujno za zagotavljanje kakovostnega in vključujočega izobraževalnega procesa. Tak celostni pristop omogoča boljše vključevanje gluhih učencev v učni proces ter spodbuja njihov osebni in učni razvoj.

2 Gluhota

Po definiciji Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) je gluhota ena izmed najtežjih invalidnosti (<https://osebna-asistenca.si/gluhota-in-naglusnost/>). Gluhota je nevidna invalidnost, ki ni samo telesna (fizična in anatomsko) nepovratna poškodba, ampak vključuje tudi pomanjkanje slušnega doživljanja, kar ima številne posledice: psihične, somatske in socialne zaradi omejene zmožnosti glasovno-jezikovne komunikacije (<https://zveza-gns.si/>). Je nevidna motnja, ki jo opazimo šele v interakciji z gluho osebo. Je senzorična okvara, ki vpliva na sposobnost zaznavanja zvoka in s tem tudi na komunikacijo, učenje in socialno vključevanje posameznika. Gluha oseba ne sliši zvokov in glasov iz svojega okolja oziroma lahko zaznava samo močne zvoke iz okolja, ki pa so v vsakdanjem življenju redki. Za celovito razumevanje gluhih se je pomembno posvetiti vsem učinkom gluhotе, tudi tistim, ki presegajo medicinsko pojmovanje gluhotе. Smiselno je upoštevati tudi posledice, ki jih gluhota prinaša ljudem v različnih razsežnostih vsakdanjega življenja. Upoštevati je treba tudi razlike med gluhi, saj so nekateri gluhi od rojstva ali oglušijo v najzgodnejših letih življenja, mnogi pa v kasnejših, posebej poznih življenjskih obdobjih, ko imajo že razvit govor in so v tem smislu že usvojili govorjen jezik (npr. slovenščino) (<https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/posebna-porocila/>). Gluhi in naglušni učenci, ki se sporazumevajo v slovenskem znakovnem jeziku, imajo pravico do tolmača slovenskega znakovnega jezika (<https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami>).

2.1 Gluh učenec

V tem prispevku pišem o bistrem in komunikativnem gluhem fantu. Prihaja iz slišče družine, v kateri slovenski jezik ni primaren. Fant komunicira v SZJ, kjer počasi napreduje, vendar občasno še vedno uporablja nepravilne kretnje. Večkrat potrebuje ponovitve in kombinacijo z vizualnim načinom komunikacije. Pri branju in razumevanju prebranega potrebuje podporo znakovnega jezika. Težave ima pri zapisovanju besed, tvorjenju samostojnih povedi in besedil. S socialnega vidika nima težav, je vključen v krog gluhih in naglušnih sovrstnikov. Potrebuje veliko vaje za sporazumevanje v SZJ, saj nima besedišča. Opazen je manjši napredek.

2.2 Gluhoslep učenec

Učenec prihaja iz gluhe družine, kjer je znakovni jezik materni jezik, tako da je SZJ njegovo močno področje. Zaradi slabovidnosti manj spremlja tolmača, bolj se opira na govor učitelja. Če učitelja ne razume, tolmača spremlja v razdalji, da ga lahko vidi. Se pa v zadnjem času večkrat opre na tolmača in brez težav sprejme nove kretnje. Zaradi slabovidnosti pri šolskem delu uporablja lupo. Navaja se na delo z računalnikom in ga pri pouku uporablja, če je to mogoče. Pri šolskem delu in drugih dejavnostih v šoli mu pomoč nudi spremljevalka.

2.3 Gluh učenec – tujec

Učenec se je razredu pridružil v tekočem letu in nima strahu pred nerazumevanjem povedanega – ob morebitnih nejasnostih postavi dodatna vprašanja in se prepriča o pravilnosti razumevanja. Tolmačka poudari, da izkazuje zanimanje za učenje znakovnega jezika in slovenščine. Pri učenju SZJ hitro napreduje. Učno snov pri SLJ glede na to, da ni govorec slovenskega jezika, s pomočjo tolmača razume bolje od pričakovanj. Učne vsebine povezuje tudi z znanjem angleškega jezika.

3 Personalizacija poučevanja

Personalizacija poučevanja pomeni prilagajanje učnega procesa posameznim učencem – njihovim zmožnostim, potrebam, interesom in učnemu stilu. Pri gluhih učencih to pomeni predvsem: prilagoditev komunikacijskih kanalov (npr. uporaba znakovnega jezika, podnapi-

sov, vizualnih pripomočkov), diferencirano podajanje učne snovi, omogočanje dostopa do informacij v jeziku, ki ga najbolje razumejo (slovenski znakovni jezik, lahko berljivo besedilo ipd.) in upoštevanje kulturnih posebnosti gluhe skupnosti. Poudarki naj bodo na komunikaciji, učnih metodah in socialni vključenosti.

Personalizacija poučevanja ni samo pedagoška strategija – je izraz spoštovanja, odgovornosti in pravičnosti. Vključuje razumevanje vsakega učenca kot celostne osebnosti – z lastno zgodbo, potenciali in ovirami, ki jih lahko prepoznamo le skozi iskren odnos in spoštljivo komunikacijo. Vsak učenec ima pravico do izobrazbe, ki ga ne izključuje, ampak vključuje – ne glede na njegove senzorične, jezikovne ali kulturne ovire.

Pomembno je poudariti, da personalizacija ne pomeni individualizacije v izolaciji. Ne gre za to, da učenca obravnavamo ločeno, izven razreda ali sistema, temveč da sistem preoblikujemo tako, da omogoča aktivno sodelovanje vseh – tudi tistih, ki imajo največ preprek.

Personalizacija poučevanja gluhih učencev ni enoten recept, ampak proces, ki zahteva:

- individualen pristop,
- spoštovanje jezikovne in kulturne raznolikosti,
- vključevanje različnih strokovnjakov,
- uporabo ustreznih pripomočkov in tehnologij.

Uspešna personalizacija povečuje možnosti za akademski uspeh in socialno vključenost gluhih učencev.

3.1 Personalizacija poučevanja pri gluhem učencu

Gluhi učenci pogosto uporabljajo znakovni jezik kot svoj prvi jezik. Učitelje je potrebno spodbuditi, da se z njim sporazumevajo v SZJ, saj le na ta način lahko z njim vzpostavijo pristen odnos. Pri pouku je pomembna uporaba SZJ ali podajanje snovi s pomočjo tolmača, vizualnih gradiv (slike, videi, predstavitve), pisnih povzetkov, prav tako pa tudi uporaba enostavne, razumljive slovenščine. Pomembno je, da je na voljo predvsem veliko dodatnega časa za razlago in utrjevanje snovi. Znanje SZJ je dobrodošlo pri vseh, ki so v stiku z njim. Veliko je odvisno od tega ali otrok prihaja iz gluhe družine ali je otrok slišočih staršev. V našem primeru je učenec edini v družini, ki je gluha, zato nima dobro zgrajenega znakovnega jezika. Na trenutke uporablja nek svoj jezik, katerega sicer tolmač sprejme, a ga hkrati osvešča in uči SZJ, s katerim se bo lahko enakopravno vključil v gluho skupnost.

3.2 Personalizacija poučevanja pri gluhoslepem učencu

Poučevanje gluhoslepega učenca zahteva posebej prilagojen pristop, saj gre za kombinirano senzorno oviranost. Naš učenec ima zaenkrat še zelo majhne ostanke vida in sluha, tako da je vseeno malce lažje. Ga pa skupaj s tiflopedagogi pripravljamo na dan, ko mogoče teh ostankov ne bo več. Taktilne komunikacije sicer še ne uporabljamo, ampak uporabljamo SZJ, učenec pri pouku uporablja kombinirano računalnik in lupo, poskuša pa se mu zagotoviti stalno prisotnost asistenta oz spremljevalke.

3.3 Personalizacija poučevanja pri gluhem učencu – tujcu

Gre za učenca, ki je gluha in hkrati prihaja iz tujega kulturnega in jezikovnega okolja. Pri takem učencu je potrebna dvojezična in večkulturna podpora. Mi smo se tega lotili z znakovnim jezikom v kombinaciji s prevajalnikom ter angleščino. Nudili smo mu učenje slovenščine kot drugega jezika tako s slišočim kot gluhim tolmačem.

Ko govorimo o gluhih učencih – tujcih, se znajdemo na presečišču več različnih izzivov: senzoričnih, jezikovnih in kulturnih. Ti otroci so pogosto dvojno ali celo trojno ranljivi – ne razumejo dobro jezika okolja, ne obvladajo slovenskega znakovnega jezika, obenem pa prihajajo iz kulturnih okolij, kjer je razumevanje invalidnosti in izobraževanja drugačno kot pri nas. Brez ciljanih in strokovno podprtih prilagoditev lahko ostajajo ti učenci na obrobju, čeprav imajo velik potencial.

4 Vloga učitelja in vloga tolmača

Učitelj mora biti usposobljen in pripravljen na poučevanje, da ustreže toliko različnim kanalom in stilom. Da bo personalizacija uspešna, mora pri svojem delu upoštevati ključne komponente, ki so:

- uporaba SZJ kot osnovnega učnega jezika (če ga učenec obvlada oz. se ga uči);
- vključevanje tolmačev;
- razvijanje vizualno dostopnega učnega okolja;
- ustrezna usposobljenost učiteljev v inkluzivni in medkulturni pedagogiki;
- prilagoditve, ki so učencu »pisane na kožo«, ne le v skladu s smernicam.

V praksi opažamo in opozarjamo na pomanjkanje usposobljenih učiteljev, tolmačev in spremljevalcev. Eden največjih izzivov, s katerimi se soočamo na terenu, je prav pomanjkanje strukturirane podpore učiteljem. Veliko posameznikov si prizadeva, išče rešitve, improvizira – vendar brez jasnih sistemskih okvirov, rednega strokovnega izpopolnjevanja in medresorskega sodelovanja je težko vzpostaviti dolgoročno učinkovite prakse.

Vloga tolmača v takšnih okoliščinah je odgovorna in postaja bistveno širša. Tolmač postane most med svetovi, ki jih učenec prehaja – med domačim in šolskim jezikom, med kulturo tišine in svetom govora; je posrednik komunikacije, ki zna prisluhniti tudi brez besed in ustvarjalec prostora, kjer učenec ni samo prisoten, temveč slišan, viden in razumljen (Kordiš, Pokovec, 2016). Na srečo se v zadnjem času stvari spreminjajo na bolje. Tako so tolmači SZJ vključeni že v zgodnjem otroštvu in na ta način postajajo naravni del učnega okolja od vsega začetka. Gluhim in gluhi tujcem pa tolmač ne predstavlja le pomoči, temveč ključno vez z učnim svetom, orodje za razumevanje, sodelovanje in izražanje.

Ne smemo pozabiti tudi na pomen jezikovne pravičnosti. Gluhi učenec, ki uporablja znakovni jezik kot svoj prvi jezik, je govoreči učenec – le v drugačnem jeziku. Učenci – tujci, ki se poleg tega šele učijo slovenskega jezika, pa se znajdejo v še večjem razkoraku, če ne poskrbimo za večjezično podporo, vizualne prevode in spodbudno okolje, kjer je napaka sprejeta kot del učenja.

Zaključek

Gluhi, gluhoslepi in gluhi učenci – tujci so v šolskem prostoru pogosto tihi – ne zato, ker nimajo česa povedati, ampak ker jih ne znamo vedno slišati. Naša naloga (učiteljev, svetovalcev, strokovnjakov in tudi sošolcev) je, da jim damo glas – s pomočjo znakovnega jezika, prilagojenega materiala, dostopne komunikacije in človeške povezanosti. Personalizacija ni rešitev vseh težav, je pa pot – pot k šoli, ki ne meri vseh učencev z isto mero, temveč jim omogoča, da vsak doseže svoj največji možni napredek. Zato naj bo naše izhodišče vedno učenec – ne njegov primanjkljaj, ampak njegov potencial; ne njegova omejitev, ampak njegova edinstvenost. V sistemu, kjer se vsak počuti sprejetega, razumljenega in podprtega, tudi učitelji ne ostajajo sami. Tak sistem gradimo skupaj – z zakonodajo, prakso, znanjem in predvsem s srcem. Na koncu naj dodam, da se spremembe ne začnejo pri dokumentih, temveč pri odnosih – kako pogledamo otroka pred sabo, kako ga slišimo, tudi če ne sliši, in kako mu damo prostor, da raste.

Literatura

<https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami>

<https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/posebna-porocila/>

Osebnostna asistenca, poglavje Gluhota in naglušnost, 2025

<https://osebna-asistenca.si/gluhota-in-naglusnost/>

Zveza društev in naglušnih Slovenije, (2025) <https://zveza-gns.si/>

Kordiš, N. in Pokovec, S. (dec, 2016): Tolmač za slovenski znakovni jezik – most med svetovima za gluhe otroke v integraciji, SRP, 84 - 91, Ljubljana.

PERSONALIZIRANO UČENJE V KONTEKSTU POTREB UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: Prispevek obravnava personalizirano učenje kot ključni pristop pri delu z učenci s posebnimi potrebami, pri čemer izhaja iz individualiziranih programov in se osredotoča na močna področja posameznega učenca. V prispevku je predstavljen konkreten primer personaliziranega učenja otroka s posebnimi potrebami z izzivi na področju socialnih interakcij in komunikacije, ki je bil izveden pri urah dodatne strokovne pomoči v okviru rednega osnovnošolskega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Pri načrtovanju ur smo izvajalci dodatne strokovne pomoči izhajali iz individualiziranega programa učenca. Pri izvedbi, kjer je bil poudarek na personaliziranem učenju, smo se osredotočali predvsem na močna področja posameznega učenca ter na njegova specifična področja primanjkljajev. Uporabljene metode poučevanja so vključevale igro, socialno zgodbo, vizualno podporo in povezavo čustvenih in kognitivnih ciljev, kar je prispevalo k visoki motivaciji in aktivnemu sodelovanju učenca. Personalizacija učenja se je izkazala kot pozitivna pri učenčev razumevanju socialnih interakcij, komunikacije, primerne reagiranja v določenih socialnih situacijah in pri izražanju čustev.

Ključne besede: personalizacija, učenci s posebnimi potrebami, individualiziran program, personalizirano učenje

PERSONALIZED LEARNING IN THE CONTEXT OF THE NEEDS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: The article discusses personalized learning as a key approach in working with children with special educational needs, building on individualized programs and focusing on each children's strengths. It presents a concrete example of personalized learning with a child who faces challenges in the areas of social interaction and communication. The example was implemented during additional professional support lessons in the regular primary school program, which was adapted and supported by professional assistance. When planning the lessons, the educators providing additional support based their work on the children's individualized program. The implementation, emphasizing personalized learning, focused primarily on the children's strengths and specific areas of difficulty. Teaching methods included playing, social stories, visual supports, and the integration of emotional and cognitive goals, all of which contributed to high motivation and active student engagement. Personalized learning proved effective in enhancing the children's situations, and emotional expression.

Key words: personalization, children with special educational needs, individualized program, personalized learning

1 Uvod

V sodobnem izobraževalnem prostoru se vse bolj uveljavlja spoznanje, da enoten pristop k poučevanju ne more zadostiti raznolikim potrebam vseh učencev. Še posebej to velja za učence s posebnimi potrebami, ki za uspešno vključevanje in napredek potrebujejo prilagojen učni proces skladen z njihovimi individualnimi zmožnostmi, interesi in dodatnimi prilagoditvami. Personalizirano učenje v kontekstu potreb učencev s posebnimi potrebami tako predstavlja enega izmed ključnih konceptov, ki omogoča, da učenci postanejo aktivni udeleženci lastnega učnega procesa, šolski strokovni delavci pa oblikovalci učnega okolja, kjer je to mogoče. Ta pristop ne pomeni le uporabe različnih strategij in orodij oz. ne gre le za način doseganja učnih ciljev, temveč zahteva tudi spremembo miselnosti, ki sloni na pojmovanju učenca kot posameznika s potrebami in interesi, ki jih mora poučevanje zadovoljiti (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2011).

2 Opredelitev personalizacije

Ključno ozadje tega pristopa je razumevanje inkluzije kot vrednote in prakse, ki presega zgolj fizično prisotnost učenca v razredu. Inkluzija pomeni, da si šolski prostor prizadeva aktivno vključiti vsakega posameznika, ne glede na njegove zmožnosti, kulturno ozadje, jezik, učne težave ali druge značilnosti. Pomeni ustvarjanje takšnega okolja, kjer ima vsak učenec občutek pripadnosti, varnosti, da sme izraziti svoje interese, in pridobi možnosti, da uresniči svoj potencial. In prav personalizacija kot orodje za prilagajanje metod, vsebin in ciljev, omogoča, da inkluzija ni le načelo, temveč se udejanja tudi kot praksa (Yaggi, 1998;

Resman, 2003). Po pregledu literature lahko ugotovimo, da je izraz personalizacija tujka, ki se bolj uporablja v delih tujih avtorjev kot v delih domačih avtorjev, o čemer bi lahko sklepali, da se pri nas kljub uveljavljanju inkluzije v zadnjih tridesetih letih sam termin še ni posebej razširil (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011). Kljub temu pa ne gre prezreti dejstva, da se v Sloveniji že od druge polovice 20. stoletja v edukaciji tako teoretsko kot sistemsko pojavljata koncepta individualizacije in diferenciacije, ki naj bi že predhodno obravnavala idejo personalizacije. Glavne razlike med individualizacijo, diferenciacijo ter personalizacijo je poskusil ponazoriti National Educational Technology (ZDA) (Hooper in Rieber 1995), ki opredeli prilagajanje hitrosti poučevanja kot individualizacijo, prilagajanje pristopa poučevanja kot diferenciacijo in povezovanje poučevanja z interesi in izkušnjami učenca kot personalizacija. Personalizacija je torej širši pojem kot individualizacija in diferenciacija, saj daje učencu možnost izbire (Poljak, 1970; Šilih, 1961; Lombar Premru, 2016; Novak, 2020). V nadaljevanju bi zato želeli pozornost usmeriti predvsem v razlago personalizacije učenja oz. poučevanja. Avtorica Morin (2016) pravi, da učitelj vseh učencev ne uči na enak način, temveč naj bi se pri svojem delu trudil vsakega učenca voditi po svoji individualni poti učenja, saj edino na ta način učenec lahko odkrije svoja močna področja spretnosti, potrebe in interese. Personalizirano učenje pomeni, da ima učenec večjo vlogo pri načrtovanju in usmerjanju svojega učenja – izbira cilje, poti in tempo, ki mu najbolj ustrezajo. Personalizirano poučevanje pa se nanaša na to, kako učitelj podpira tak proces z uporabo prilagojenih strategij, orodij in spodbud. Ključna razlika je torej v tem, da se pri personalizaciji poudarek premika z učiteljevega prilagajanja na učenčevo aktivno vlogo pri učenju. Učitelj in učenec v tem primeru skupaj oblikujeta cilje, kar učencu daje možnost, da lažje spremlja svoj napredek ter ga ovrednoti, hkrati pa poskrbi za to, da učenje za učenca postane bolj zabavno (Morin, 2016).

Učitelj personalizira učenje že v tej smeri, ko ob razlagi snovi ponudi nekaj dodatnih primerov ali pa učencu nameni individualno razlago, ko je to potrebno. Po našem mnenju se prilagajanje pouka začne že v trenutku, ko učitelj poskrbi, da učenci resnično razumejo, kaj se učijo. Pri tem jim pomaga povezovati nova znanja in veščine s tistim, kar že poznajo – z njihovimi osebnimi izkušnjami, spoznanji in vsakdanjim življenjem v družbi. Učitelji tako učencem omogočajo, da iz naučenega dobijo največ, kar zmorejo. Po mnenju Benjamina Blooma, ki je že v 60. letih prejšnjega stoletja želel dokazati, da je povprečen učenec bolj uspešen, kadar je deležen individualnega poučevanja, naj bi bilo poučevanje po načinu “ena na ena”, ki se lahko izvaja pri urah dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) utelešenje personalizacije (Colin de la Higuera in Jotsna Iyer, 2023). Personalizacija učenja daje učencu večjo vlogo pri načrtovanju, učitelj pa prilagaja metode in podpira proces. Ključna je aktivna vloga učenca in skupno oblikovanje ciljev z učiteljem. V velikem razredu je to težje izpeljati, zato so izvajalci dodatne strokovne pomoči v prednosti, saj lahko učencu nudijo individualno ali delo v manjši skupini. Tako lažje uresničujejo personalizirano poučevanje, še posebej pri učencih s primanjkljaji, ki potrebujejo dodatno pomoč in podporo.

3 Zakonska določila

V Sloveniji načelo inkluzije temelji na dveh temeljnih pravnih dokumentih, ki zagotavljata pravico vseh otrok do izobraževanja ter nalagata državi dolžnost, da vzpostavi nediskriminatorno, dostopno in vključujoče izobraževalno okolje, v katerem ima vsak otrok možnost razvijati svoje potencialne. To sta Ustava Republike Slovenije in Konvencija o otrokovih pravicah. Na zakonski ravni njuno uresničevanje podpira Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki formalno opredeljuje pravico otrok do prilagojenih oblik vzgojno-izobraževalnega dela, določenih v individualiziranem programu (IP) (prav tam). Poleg ZUOPP-1 pa inkluzijo udeležujejo še naslednji dokumenti in predpisi: Zakon o osnovni šoli (2006), ki določa, da se za učence s posebnimi potrebami izvajajo prilagoditve in dodatna strokovna pomoč ter omogoča fleksibilne oblike pouka; Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2010), ki opredeljuje pogoje za izvajanje dodatne strokovne pomoči ter Pravilnik o organizaciji in načinu izvajanja dodatne strokovne

pomoči (2023), ki določa konkretne oblike pomoči. Pri delu z učenci s posebnimi potrebami ima ključno vlogo dokument na ravni šole – individualizirani program (v nadaljevanju IP). IP je zakonsko določen dokument, ki strokovnim delavcem daje smernice kako obravnavati učenca s posebnimi potrebami. V IP-ju najdemo izobraževalne in vzgojne cilje ter načine, kako jih bo otrok dosegel, poleg tega pa morajo strokovni delavci pri pripravi IP-ja izhajati iz otrokovih sposobnosti, interesov in močnih področij (Ložar, 2011).

A ključ do uspešne izvedbe in udejanja inkluzije v praksi in s tem doseganje personalizacije učnega procesa ni zgolj v dokumentih in zakonih, temveč v medsebojnem sodelovanju vseh udeleženi. Najsi bo to med učiteljem predmetnega ali razrednega pouka, ki je odgovoren za načrtovanje, izvedbo in vrednotenje pouka v svoji predmetni stroki in učiteljem DSP, ki glede na učenčeve primanjkljaje, ovire ali motnje pomagajo soustvarjati učinkovite strategije pomoči in podpore; kot tudi med učitelji in učenci, ki so takrat v vlogi iskanja idej in pobudnikov akcije (Štefanc, D., Mažgon, J., in Medveš, Z., 2019).

4 Primer personaliziranega učenja in poučevanja pri urah DSP

V nadaljevanju prispevka je predstavljen konkreten primer personaliziranega poučevanja in učenja učenca 2. razreda, ki prejema dodatno strokovno pomoč v obsegu treh ur tedensko zaradi zaznanih primanjkljajev v socialni komunikaciji in socialni interakciji ter zmernih primanjkljajev na področju vedenja, interesov in aktivnosti. Te se kažejo kot težave pri sodelovanju z vrstniki, izražanju čustev, sprejemanju porazov ter razumevanju in upoštevanju perspektive drugih. Učenec pa hkrati izkazuje izrazito zanimanje in uspešnost na področju matematike, kar se uporablja kot njegova prednostna moč in izhodišče za krepitev socialnih spretnosti. Pri pripravi ciljev ure smo izhajali predvsem iz njegovih močnih področij. Splošni cilji ure so bili usmerjeni v krepitev socialnih spretnosti pri izražanju lastnih čustev in občutkov, v učenje vedenja in reagiranja v različnih socialnih situacijah, v razvijanje komunikacijskih veščin (izražanja in aktivnega poslušanja), hkrati pa še v spoznavanje in spoštovanje pravil družabno-didaktične igre ter v urjenje osnovnih matematičnih spretnosti ter razvijanje številskih predstav. Metode, ki smo jih pri poučevanju izbrali z namenom, da bi bil učenec pri učenju čim bolj uspešen in aktiven, so bile: metoda razgovora, metoda poslušanja, metoda branja in dela z besedilom, metoda igre ter igra vlog. Za izbor navedenih metod smo se odločili na podlagi pogovora z učencem in njegovih izraženih želja glede načina učenja pri pouku oziroma urah dodatne strokovne pomoči. Učenec je povedal, da se najraje uči skozi družabne igre ter da mu je všeč, kadar lahko pri delu uporablja sličice oziroma slikovni material. Zato smo pri načrtovanju dejavnosti izbrali metode, ki vključujejo elemente igre, pogovora in vizualne podpore, kar je omogočilo večjo motivacijo in učinkovitost pri učenju. V uvodnem delu ure smo učencu predstavili učni list z opisom različnih situacij, ki v posamezniku vzbudijo določeno čustvo oz. izzovejo čustveni odziv. Učencu smo pokazali kartice s čustvi in ga izzvali, naj opisano situacijo poveže z ustrežno kartico. Vsaki situaciji je bila pripisana številka od 1 do 10, ki je predstavljala intenzivnost čustva in smo jo kasneje uporabili za računanje. Ko je učenec prebral situacijo in izbral ustrežno čustveno kartico (npr. sreča, žalost, jeza ...), jo je povezal s situacijo, preštel število črk v besedi, ki je predstavljalo čustvo, to zapisal in izračunal razliko med številko situacije in številom črk v besedi čustva (npr. situacija št. 6 in čustvo z 8 črkami $\rightarrow 6 + 8 = 14$). Če je bil račun pravilno rešen, je s pomočjo čustvene kartice, čustvo prikazal še v obliki pantomime (s kazanjem in uporabo gibanja telesa ter obrazne mimike).

V drugem delu ure smo učencu predstavili kratko zgodbo. Prebrali smo socialno zgodbo o dečku Roku, ki je bil zelo tekmovalen in se je moral naučiti spoprijeti s porazi. Z zgodbo smo učencu želeli na preprost in njemu razumljiv način pojasniti vzroke in dejanja v neki socialni situaciji, pri kateri ima konkretno tudi sam težave, tj. občutljivost na neuspeh in težave pri sprejemanju porazov, ter ga preko zgodbe naučiti primerne ravnanja in vedenja v tej situaciji. Da pa smo znova osrednjo dejavnost povezali z matematičnim področjem, smo po koncu branja za učenca pripravili sličice, ki se smiselno povezujejo z vsebino zgodbe in so bili prav tako oštevilčene, nekatere pa na drugi strani opremljene še z matematičnima

simboloma + ali -. Učencu smo dali nalogo, naj še enkrat, po delih, prebere zgodbo in zraven postavi ustrezno sličico z motivom, ki prikazuje del zgodbe. Na ta način je učenec sestavljal račun, ki ga je na koncu tudi izračunal, preverili pa smo tudi razumevanje vsebine same zgodbe. Za konec ure smo z učencem odigrali še preoblikovano didaktično-družabno igro, ki se igra po principu originalne igre Kače in lestve. Cilj igre je bil razvijanje in krepitev socialno čustvenih spretnosti, zato so igralna polja vsebovala tudi vprašanja, ki so učenca spodbudila k razmišljanju o sebi, lastnih čustvenih odzivih in načinih reagiranja v določenih situacijah. Hkrati pa je imela igra namen poudariti tudi učenčeva močna področja, po katerih je učenec pridobil dodatno motivacijo za delo. Igralna plošča je vsebovala še nekaj dodatnih računov seštevanja in odštevanja v množici naravnih števil do 100 in enostavne matematične probleme, ki jih je učenec moral spretno izračunati.

5 Evalvacija ure in druga opažanja

Na začetku ure je imel učenec nekaj težav s prilagajanjem na strukturo ure, saj si je sprva močno želel igrati igro po lastni izbiri. Po jasno podani in vizualno podprti napovedi poteka ure se pomiri, predlagano strukturo sprejme ter nato sledi nadaljnjim navodilom.

Učenec je bil za delo motiviran, ves čas je kazal interes za sodelovanje, še posebej, kadar je bilo vključeno računanje ali miselna igra. Predhodno je pogosto izražal željo po tem, da bi se lahko ukvarjal z računskimi nalogami, kar je tudi eno izmed njegovih močnih področij. Navodila za delo mu je bilo treba podati jasno in natančno, vendar jih je ob tem dobro razumel ter pri vseh dejavnostih aktivno in ustrezno sodeloval.

Učenec je zelo dobro prepoznal in poimenoval prikazana čustva na sličicah ter jih ustrezno povezal z opisanimi situacijami. Sodeloval je pri igri pantomime, pri kateri je uspešno uprizoril posamezno čustvo s kartice. Socialno zgodbo je po sličicah pravilno obnovil, bil pozoren na podrobnosti ter si jih dobro zapomnil. Branje mu ni povzročalo težav, zato je dele zgodbe bral tudi že samostojno, tekoče in z ustreznim razumevanjem. Prikazane sličice je povezal z vsebino zgodbe na smiseln način, hkrati pa izračunal račun, ki ga je ob tem sestavil. Pri prirejeni igri Kače in lestve je izkazal dobro razumevanje matematičnih konceptov – računanje v obsegu do 100 mu ni predstavljalo težav, prav tako besedilne naloge.

Med igranjem igre Kače in lestve je pokazal tekmovalnost, saj si je želel biti uspešen. Pogosto je iskal potrditve lastne uspešnosti, kar ga je pri delu motiviralo. Posebej veliko mu je pomenilo, ko je bil deležen sprotne pohvale. Učenec je presenetil tudi z odgovori na situacijska vprašanja. Znal je poimenovati in opisati čustva, ki jih sam doživlja (npr. občutek jeze ob graji staršev ali žalost ob izgubi v igri). Pri razmisleku o odzivih v določenih situacijah pa je znal podati racionalne in praktične rešitve (npr. če ga vrstniki ne vključijo v igro, si poišče drugo možnost). Tak način razmišljanja pri učencu kaže na ustrezne prilagoditvene spretnosti, ki so lahko dobra osnova za nadaljnje urjenje socialnih veščin.

Pri sami izvedbi ure so bili didaktični poudarki predvsem na aktivnostih, ki so združevala učenčeva močna področja z njegovimi primanjkljaji. S krepitvijo socialnih spretnosti je učenec hkrati krepil tudi matematične spretnost, številske predstave ter logično mišljenje. Personalizacija poučevanja je omogočila oz. spodbudila integracijo čustvenega in kognitivnega področja, hkrati pa je bilo učencu učenje zanimivo, za sodelovanje je bil motiviran. Pri poučevanju smo upoštevali, da je učenec nova znanja in veščine povezal s tistim, kar že pozna – z njegovimi osebnimi izkušnjami, ki so podobne kot izkušnje dečka v prebrani zgodbi, ter prebranimi situacijami, s katerimi se je sam že srečal.

Zaključek

Iz prispevka lahko razberemo, da je personalizirano učenje učinkovit pristop pri delu z učenci s posebnimi potrebami, saj omogoča celostno podporo učencu pri usvajanju novih znanj ali spoznanj, spretnosti ter izkušenj. Ključna ugotovitev je, da personalizacija ni zgolj prilagoditev vsebine ali tempa učenja, temveč pristop, ki temelji na učenčevih interesih, močnih področjih in aktivni vlogi pri učenju. Prikazani primer dobre prakse potrjuje, da je učenje najbolj učinkovito, kadar učenec sodeluje pri oblikovanju učnih ciljev in dejavnosti. Poleg tega so pri tem bistvene tudi metode, ki vključujejo igro, vizualne pripomočke

in povezovanje učenja z vsakdanjim življenjem. Personalizacija tako predstavlja pot k bolj vključujoči, prilagodljivi in smiselni šoli za vse učence.

Literatura

- Ažman, T. in Zavašnik, M. (2019). V: Soustvarjanje inovativnih učnih okolij: primeri dobrih praks vodenja. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- de la Higuera, C. in Iyer, J. (2024). UI za učitelje: Interaktivni spletni priročnik. Creative Commons Attribution 4.0 International License. Pridobljeno 1. 7. 2025 na <https://aiopentext.itd.cnr.it/umetnainteligenca/front-matter/33/>.
- Hooper, S in Rieber, P. (1995). Teaching with technology. V: Ornstein, a. c. (ur.). Teaching: theory into practice. Pridobljeno 7. 7. 2025 na <http://www.d11.org/lrS/Personalizedlearning/documents/Hooper+and+reiber.pdf>.
- Lombar Premru, P. (2016). Individualizacija in diferenciacija pri začetnem opismenjevanju. V: Individualizacija in diferenciacija pri pouku. Ljubljana: Mib.
- Ložar, D. (2011). Strokovni vidik priprave individualiziranega programa. EDUCA Izobraževanja Nova Gorica (interno strokovno seminarsko gradivo).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Pridobljeno 1. 7. 2025 na <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Bela-knjiga-2011.pdf>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2011). Koncept vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje. Ljubljana: MVI.
- Morin, A. (2016). Personalized learning: What You Need to Know. Pridobljeno 6. 7. 2025, na <https://www.understood.org/en/articles/personalized-learning-what-you-need-to-know>.
- Nolimal, F. (2015). Personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela kot odgovor na izzive šolstva. Pridobljeno 1. 7. 2025 na <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/petek-sekcijsko/Personalizacija-vzgojno-izobrazevalnega-dela-kot-odgovor-na-izzive.pdf>
- Novak, L. (2020). Ko je učenje personalizirano, ima vsak učenec glas, njegovo učenje pa je vidno. Vzgoja in izobraževanje, 3, 6–13.
- PisRS. (2006). Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3). Uradni list RS, št. 81/06 s spremembami. Pridobljeno 2. 7. 2025 na <https://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
- PisRS. (2010). Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Uradni list RS, št. 57/10. Pridobljeno 2. 7. 2025 na <https://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10287>.
- PisRS. (2011). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/11 in spremembe. Pridobljeno 2. 7. 2025 na <https://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5760>.
- PisRS. (2023). Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 46/23. Pridobljeno 2. 7. 2025 na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11835>.
- Poljak, V. (1970). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli : teorija in praksa. Ljubljana : Zveza društev pedagoških delavcev v Sloveniji
- Šilih, G. (1961). Očrt splošne didaktike. Ljubljana: DZS.
- Štefanc, D., Mažgon, J. in Medveš, Z. (2019). Vzgoja in izobraževanje v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Yagi, D.T. (1998). Multicultural Counseling and the School Counselor. V: Allen, J.M. (ur.). School Counseling. Greensboro: University of North Carolina.

KO UVOD V UČNO URO POSTANE PRILOŽNOST: UVODNA MOTIVACIJA KOT KLJUČ DO USPEŠNEGA UČENJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: Motivacija je temelj uspešnega učenja vseh otrok kot otrok s posebnimi potrebami, saj spodbuja aktivno sodelovanje, premagovanje ovir in vztrajanje pri nalogah. Ključno je prepoznati interese in zmožnosti učencev ter jih vključevati v dejavnosti, ki povečujejo občutek kompetentnosti. Uvod v učno uro deluje kot most med vsakdanjim življenjem učenca in učnimi zahtevami. Premišljena uvodna motivacija omogoča osredotočenost, čustveno vključitev in razumevanje smiselnosti snovi. Pomembno je, da uvod zagotovi učencem občutek varnosti, zmanjša tesnobo in krepi samozavest. Aktivne oblike uvodov spodbujajo angažiranost. Uvodna motivacija ni le priprava na učenje, temveč temelj za ustvarjanje spodbudnega, varnega in pozitivnega učnega okolja.

Ključne besede: uvodna motivacija, učenje, zunanja motivacija, notranja motivacija, otroci s posebnimi potrebami, prilagoditve, inovativne in aktivne oblike

WHEN THE INTRODUCTION TO THE LESSON BECOME AN OPPORTUNITY: INTRODUCTORY MOTIVATION AS THE KEY TO SUCCESSFUL LEARNING FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: Motivation is the foundation of successful learning for all children, including children with special needs, as it encourages active participation, overcoming obstacles, and perseverance in tasks. It is crucial to recognize students' interests and abilities and involve them in activities that enhance their sense of competence. The introduction to a lesson acts as a bridge between the student's everyday life and the learning demands. Thoughtful introductory motivation enables focus, emotional engagement, and understanding of the relevance of the material. It is important that the introduction provides students with a sense of security, reduces anxiety, and strengthens self-confidence. Active forms of introduction foster engagement. Introductory motivation is not merely preparation for learning but a foundation for creating a supportive, safe, and positive learning environment.

Keywords: introductory motivation, learning, extrinsic motivation, intrinsic motivation, children with special needs, adaptations, innovative and active forms

1 Povezava med učenjem in motivacijo

Motivacija je ključni dejavnik, ki neposredno vpliva na proces učenja, še posebej pri otrocih s posebnimi potrebami, saj spodbuja sodelovanje, vztrajanje in doseganje zastavljenih ciljev. Brez motivacije učenje pogosto postane površinsko, prisiljeno in nezadostno, medtem ko motivirani učenci kažejo večjo angažiranost, radovednost in pripravljenost za raziskovanje novih vsebin. Poznamo notranjo in zunanjo motivacijo. Notranja motivacija izhaja iz radovednosti, želje po spoznavanju in zadovoljstva, ki ga otrok občuti ob doseženem uspehu. Ta vrsta motivacije je ključna za trajno in poglobljeno učenje, saj spodbuja samostojnost, ustvarjalnost in dolgoročno povezovanje znanja. Nasprotno pa zunanja motivacija izhaja iz zunanjih spodbud, kot so pohvale, nagrade ali priznanja, in pogosto služi kot začetna spodbuda za vključevanje v učno dejavnost. Pri otrocih s posebnimi potrebami je še posebej pomembno, da se razvija notranja motivacija. To se doseže z ustvarjanjem učnih situacij, ki so prilagojene interesom, zmožnostim in ritmu posameznega učenca. Učitelj mora uporabiti ustrezne metode in materiale, ki spodbujajo radovednost, hkrati pa nudijo občutek uspeha. Zunanje spodbude so pogosto potrebne kot opora na začetku procesa, vendar naj postopoma preidejo v notranjo motivacijo, ki bo otroka trajno vodila k učenju. Povezava med učenjem in motivacijo je torej tesna: motivacija omogoča kakovostno učenje, učenje pa ob uspehu krepi motivacijo. Pri otrocih s posebnimi potrebami je ta povezava še bolj občutljiva, zato je ključnega pomena, da učitelji skrbno načrtujejo dejavnosti, ki bodo motivacijo negovale in spodbujale. Tako se ne gradi le znanje, temveč tudi pozitiven odnos do učenja, ki bo otroku koristil skozi celotno življenje.

2 Uvod v učno uro kot priložnost

Uvodna motivacija v pouku vzbudi zanimanje, pozornost in pripravljenost učencev za učenje. Omogoča preusmeritev pozornosti, povezavo z že znanim znanjem in razumevanje smiselnosti učenja. Pri otrocih s posebnimi potrebami zmanjša strah in negotovost ter jih postopoma vključi v učni proces.

2.1 Pomen uvodne motivacije za dvig učne motivacije

Uvod v učno uro predstavlja pomemben prehod med vsakdanjim življenjem učenca in učnimi zahtevami, pri čemer ima pri otrocih z nizko motivacijo že kratek, premišljen uvod velik vpliv na pripravljenost za sodelovanje. Tak uvod pomaga učencu prestopiti v učno situacijo, poveča razumevanje ciljev ter izboljša smiselnost, koncentracijo in pomnjenje. Čustveni vidik uvoda je ključnega pomena, saj ustvarja občutek varnosti, sprejetosti in pripadnosti, elementi presenečenja in humorja pa vzbudijo radovednost ter zmanjšajo strah pred neuspehom. Pri otrocih s posebnimi potrebami nizka motivacija pomeni zmanjšano pripravljenost za učenje in sodelovanje, pogosto povezano s pomanjkanjem interesa, odporom do nalog ter slabšo samopodobo, kar vodi do slabše učne uspešnosti in negativnega odnosa do šole. Posledice nizke motivacije se kažejo v površnem pomnjenju, izogibanju nalogam, frustraciji in zmanjšani samopodobi, pri čemer se učne in socialne težave pogosto prepletajo. Zato je pri otrocih s posebnimi potrebami ključnega pomena prilagoditev uvoda, individualizacija nalog in dosledno spodbujanje občutka uspeha, saj to razvija notranjo motivacijo in pozitivno naravnost do učenja.

3 Priporočila za izvedbo uvodne motivacije

Priporočila za izvedbo uvodne motivacije vključujejo povezavo z vsakdanjim življenjem učencev, saj naj se uvod navezuje na osebne izkušnje učencev in realne situacije, ki so jim blizu. Uporaba aktivnih metod, kot so igre, gibalne aktivnosti, praktični primeri in vprašanja, ki vzbujajo radovednost, povečuje angažiranost učencev. Pomembna je postopnost in prilagodljivost, zato naj bo začetek enostaven, zahteve pa naj se postopno povečujejo, da se ohrani občutek uspeha. Pohvale in pozitivna povratna informacija neposredno priznavajo dosežke, kar spodbuja notranjo motivacijo in krepi samopodobo učencev. Jasna strukturiranost je ključna, saj morajo učenci razumeti cilj uvoda in njegovo povezavo z nadaljevanjem učne ure. Vključevanje posebnih interesov učencev z uporabo vsebin, ki so zanje zanimive in relevantne, dodatno povečuje njihovo angažiranost.

3.1. Inovativne in aktivne metode uvodne motivacije

Uvod z miselnimi ugankami

Učitelj na začetku predstavi kratko uganko ali problem, povezan s tematiko učne enote. Učenci poskušajo rešiti uganko samostojno, v parih ali majhnih skupinah, kar spodbuja sodelovanje in aktivno mišljenje. Tak način uvoda prebudi radovednost, spodbuja kreativno reševanje problemov in pripravi učence na nadaljnje učenje.

Mini zgodba ali pustolovščina

Učitelj uporabi kratko zgodbo, ki vsebuje konkretno situacijo ali problem. Učenci sodelujejo z ustvarjanjem nadaljevanja zgodbe ali predlaganjem možnih rešitev, s čimer razvijajo ustvarjalnost, izražanje in kritično mišljenje.

Escape room uvod

Vključuje element igre in izziva, kjer morajo učenci rešiti niz ugank in nalog, povezanih z učnimi vsebinami, da »odklenejo« naslednji del zgodbe ali naloge.

Metoda mozaika

Učenci so razdeljeni v majhne skupine, pri čemer vsak prejme del gradiva ali naloge. Svoj del preučijo in postanejo »eksperti« za določeno temo, svoje znanje pa predstavijo ostalim članom skupine. Spodbuja sodelovanje, odgovornost in globlje razumevanje učne vsebine.

Quick challenge metoda

Kratka, časovno omejena naloga ali izziv, ki sproži tekmovalni ali ustvarjalni duh učencev.

Vizualni izziv

Predstavitve vizualnega elementa, kot je slika, kratek video posnetek ali predmet, povezan z novo temo. Učenci opazujejo, analizirajo ali postavljajo vprašanja, kar pritegne pozornost, spodbuja radovednost in aktivira predznanje.

Element presenečenja

Učitelj uporabi nepričakovano situacijo ali spremembo v učnem okolju, kot je nenavadna postavitve učilnice, posebna dekoracija, zvok, video ali oblačila učitelja, kar prebudi radovednost in pričakovanje.

Pogovorni krog

Učitelj pripravi prostor za odprt dialog med učenci. Sedenje v krogu omogoča enakovredno sodelovanje ter občutek povezanosti in varnosti. Učitelj predstavi temo ure in postavi odprto vprašanje ali niz vprašanj, povezanih z osebnimi izkušnjami učencev.

Igra kot osrednji učni pristop

Učitelj pripravi kratko didaktično igro, povezano z glavno temo ure. Učenci na igriv način spoznajo ključne pojme ali koncepte skozi interaktivno sodelovanje.

Zgodbe in pravljice

Učiteljeva kratka pripoved uvodoma vključi učence v ustvarjalno in čustveno doživetje, kar poveča njihovo angažiranost.

Gibanje in učne postaje

Učenci raziskujejo različne naloge na več postajah, kar spodbuja aktivno učenje, sodelovanje in dinamičnost.

Ustvarjalno izražanje

Učenci skozi risanje, dramatizacijo, petje ali pantomimo izrazijo svoje misli, čustva in ideje, povezane s temo ure.

Sodelovalne dejavnosti

Učenci ustvarjajo skupen izdelek, ki zahteva sodelovanje, komunikacijo in soustvarjanje, na primer izdelavo plakata kot uvod v učno snov.

Čutno učenje

Vključuje dotik, vonj, vid in sluh, kar aktivira več čutov hkrati in pomaga učencem ohranjati pozornost ter poglobljati razumevanje.

Igra vlog in simulacije

Učenci se postavijo v vloge raziskovalcev, novinarjev ali zgodovinskih osebnosti, kar razvija kritično mišljenje in sposobnost raziskovanja.

Izzivi in učne misije (gamifikacija)

Prinašajo element pustolovščine, kjer učenci rešujejo naloge kot del večje zgodbe, kar povečuje angažiranost.

Raziskovanje in eksperimentiranje

Spodbujata radovednost in aktivno sodelovanje pri učenju novih vsebin.

Učenje z gibanjem/glasbo

Telesna dejavnost je povezana z novo temo, kar aktivira učence in povezuje učenje z gibalno izkušnjo.

Projektno učenje

Omogoča daljše sodelovanje učencev pri skupnem projektu, kar krepi občutek skupnosti in poglobi razumevanje teme.

Uporaba tehnologije

Digitalna orodja, kot so kvizi, snemanje razlag, animacije ali interaktivne aplikacije, pritegnejo pozornost in omogočajo sodoben pristop k učenju.

Pripovedovanje zgodb in dramatizacija

Vsebine se spremenijo v zgodbo, ki jo učenci razvijajo sami, kar poveča kreativnost in razumevanje vsebine.

Razprave in kritično mišljenje

Vključujejo odprta vprašanja in soočanje različnih pogledov, kar spodbuja globlje razumevanje in argumentacijo.

Element skrivnostnosti

Detektivske naloge in zbiranje dokazov ustvarjajo motivacijo ter radovednost pri učenju.

Povezava z interesi učencev

Nova snov se začne z vsebino, ki je za učence zanimiva, kar poveča njihovo angažiranost in povezovanje učenja z osebnimi izkušnjami.

3.2. Splošna načela prilagajanja metod in aktivnih uvodnih oblik poučevanja za otroke s posebnimi potrebami

Prenos metod na otroke s posebnimi potrebami – ključna načela in prilagoditve

Pri uporabi inovativnih in aktivnih metod uvodne motivacije za otroke s posebnimi potrebami je pomembno upoštevati splošna načela prilagajanja, ki zagotavljajo dostopnost in uspešno vključevanje vseh učencev. Med ključna načela sodijo:

3.2.1. Jasna struktura in predvidljivost

Pri uvodu učne ure je ključnega pomena, da učenci vedo, kaj jih čaka. Rutina zmanjša tesnobo in poveča občutek varnosti. Učitelj lahko uporabi stalno strukturo, na primer:

- Kratka razlaga teme.
- Prikaz primera ali demonstracija, ki vizualno pojasni nalogo.
- Določitev naloge, kjer učenci vedo, kaj se pričakuje od njih.

To omogoča predvidljivost in lažje vključevanje učencev v proces učenja.

3.2.2. Razdelitev naloge

Kompleksne naloge razdelimo na manjše, obvladljive korake. Tako učenci dobijo občutek napredka in manjšo frustracijo. Primer: namesto ene dolge naloge pripravimo tri krajše faze z jasnimi navodili, ki jih učenci lahko postopoma dokončajo.

3.2.3. Vizualna podpora

Uporaba slik, piktogramov, barvnih oznak ali grafičnih organizatorjev močno olajša razumevanje in sledenje nalogam. Vizualni pripomočki služijo kot opomnik in pomagajo učencem, da se osredotočijo na bistvo. Primeri: tabele s koraki, barvno kodirani delovni listi, vizualne kartice s ključnimi pojmi.

3.2.4. Multisenzorno učenje

Vključevanje različnih čutov pripomore k boljši pozornosti in poglobljenemu razumevanju. Tak pristop poveča angažiranost in omogoča učenje na več načinov. To pomeni, da učne aktivnosti vključujejo:

- Vid (slike, diagrami, video posnetki).
- Sluh (glasbe, zvokov, navodil).
- Gibanje (gibalne igre, postaje).
- Tip (manipulativni materiali, didaktične igre).

3.2.5. Možnost izbire

Učencem omogočimo, da izberejo način, kako bodo predstavili svoje znanje. To povečuje motivacijo in občutek lastne odgovornosti. Primeri izbire so risanje, pisno izražanje, igra vlog, ustvarjanje modela, predstavitev pred razredom.

3.2.6. Pohvala in sprotna povratna informacija

Učencem nudimo kratke, jasne in konkretne povratne informacije. Pohvala naj bo neposredna in specifična (npr. "Odlično si uporabil barvno shemo pri risbi!"). Tako učenci doživljajo občutek uspeha in so motivirani za nadaljnje delo.

3.2.7. Krajši časovni okvir

Dejavnosti naj bodo razdeljene na krajše, dinamične enote, z vmesnimi odmori za gibanje ali sprostitev. To pomaga ohranjati pozornost in zmanjšuje utrujenost ter preobremenitev.

3.2.8. Diferenciacija zahtevnosti

Naloge prilagodimo glede na zmožnosti posameznega učenca. To pomeni, da se pri istih vsebinah lahko pripravijo različne stopnje zahtevnosti, in sicer od enostavnejših nalog z vizualnimi oporniki do zahtevnejših, raziskovalnih dejavnosti.

3.2.9. Varno okolje

Ustvarjanje učnega okolja brez strahu pred neuspehom je ključnega pomena. Pomembno je, da igra in tekmovanje ne povzročata stresa. To lahko vključuje:

- poudarek na sodelovanju namesto tekmovalnosti,
- spodbujanje sodelovalnega duha,
- zagotavljanje, da so napake sprejete kot del učenja.

3.2.10. Individualna podpora

Učitelj ali asistent naj zagotovi dodatno pomoč učencem, ki jo potrebujejo. To vključuje individualna pojasnila, delo v manjših skupinah ali pomoč pri uporabi pripomočkov. Prav tako je lahko učinkovito sodelovanje v paru, kjer se učenci med seboj podpirajo.

3.2.11. Prilagoditev didaktičnih metod

- Poenostavitev didaktičnih iger – jasnejša pravila, manj kompleksnih korakov.
- Krajše in jasnejše zgodbe – uporaba slikovnih opor in kratkih odlomkov, da učenci lažje sledijo.
- Krajši gibalni vložki – kratke, ciljno usmerjene gibalne aktivnosti, ki služijo kot odmor in aktivacija.
- Uporaba signalov – vizualni ali zvočni signali za usmerjanje pozornosti in prehajanje med aktivnostmi.

Zaključek

Uvodna motivacija ni zgolj formalnost pri pouku, temveč ključni element, ki vpliva na uspeh celotne učne ure. Za otroke s posebnimi potrebami predstavlja most med njihovo izkušnjo in zahtevami učenja, zmanjša tesnobo, poveča pozornost ter spodbuja radovednost in sodelovanje. Z ustreznimi prilagoditvami lahko uvod postane močno orodje za krepitev notranje motivacije, samozvesti in pozitivnega odnosa do učenja. Dolgoročno uvodna motivacija prispeva k večji učni uspešnosti, samostojnosti učencev in zadovoljstvu ob učenju.

Litetatura

Ruedl, L. (2024). Učitelj kot motivator v razredu. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta.

Lavrenčič, V. (2021). Priročnik uvodnih učnih motivacij na podlagi motiviranosti učencev in učenk 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja pri pouku slovenščine. Maribor. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru. Filozofska fakulteta.

Kuhar, M. (2011). Raba motivacijskih sredstev pri pouku. Maribor. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

VKLJUČEVANJE SLEPEGA ALI SLABOVIDEGA UČENCA K REDNEMU POUKU GEOGRAFIJE

Povzetek: Slepí in slabovidni učenci predstavljajo skupino otrok s posebnimi potrebami, ki imajo okvaro vidne funkcije. Po pojavnosti slepote spada Slovenija v evropsko povprečje. Slabovidnost je pogostejši pojav kot slepota, tako pri mlajših kot tudi pri starejših, vendar pa se delež teh povečuje. Slepí in slabovidni so prikrajšani za vizualno spoznavanje in doživljanje sveta okoli sebe, zato informacije okoli sebe pridobivajo predvsem z drugimi čutili. Vse več slepih in slabovidnih se z današnjo inkluzivno naravnano vzgojo in izobraževanjem vključuje v redne osnovne šole, ki pa na takšne učence največkrat niso dobro pripravljene. Prilagoditi je potrebno šolski prostor, usposobiti učitelje ter pridobiti učne pripomočke in učila ter drugo gradivo. Vsem učencem je potrebno omogočiti optimalen razvoj, tudi slepim in slabovidnim. Kot učiteljica geografije sem se tudi sama srečala s tem izzivom. Pri tem mi je bila v veliko pomoč didaktična mapa za poučevanje geografije Avstralije in polarnih območij, ki sem jo izdelala za svojo magistrsko nalogo.

Ključne besede: slepi ali slabovidni učenci, inkluzivna vzgoja in izobraževanje, pouk geografije, učni pripomočki

INCLUSION OF A BLIND OR VISUALLY IMPAIRED STUDENT IN REGULAR GEOGRAPHY LESSONS

Abstract: Blind and visually impaired students represent a group of children with special educational needs who have a visual function impairment. In terms of the prevalence of blindness, Slovenia ranks around the European average. Visual impairment is more common than blindness, both among younger and older populations, and its percentage is increasing. Blind and visually impaired individuals are deprived of visual perception and experience of the world around them; therefore, they acquire information primarily through their other senses. Due to the contemporary inclusive approach to education, an increasing number of blind and visually impaired students are being integrated into mainstream primary schools, which, however, are often not well prepared for such learners. It is necessary to adapt the school environment, train teachers, and provide suitable learning aids, materials, and other resources. All students, including those who are blind or visually impaired, must be given the opportunity to develop their potential to the fullest. As a geography teacher, I have personally faced this challenge. A didactic map for teaching geography of Australia and the polar regions, which I developed as part of my master's thesis, proved to be of great assistance in this regard.

Keywords: blind or visually impaired students, inclusive education, geography teaching, learning aids

1 Uvod

Slepim in slabovidnim osebam je omejeno vidno zaznavanje, kar jim zelo otežuje vsakdanje življenje, saj večino informacij pridobivamo vizualno. Svoj primanjkljaj poskušajo nadomestiti z drugimi čutili. S poznavanjem značilnosti slepih in slabovidnih lahko tem učencem pomagamo zaznavati svet okoli njih, jih spodbuditi k opazovanju in jim prilagoditi učni proces tako, da bodo o svetu razvijali takšne predstave kot videči. Pri vključevanju slepih in slabovidnih otrok v redne programe osnovnih šol, je potrebno za vsakega posameznika sestaviti individualiziran program, na podlagi katerega mu omogočimo optimalen razvoj.

Pri poučevanju v razredu s slepim in slabovidnim je izredno pomembna vloga učitelja, komunikacija med učiteljem in učencem ter podpora tako učitelju, kot tudi učencem in staršem. V samem članku se osredotočamo na pouk geografije s slabovidnim učencem. Geografija je zelo kompleksna veda, pri kateri je zelo pomembno tako neposredno kot posredno opazovanje, kar pa je pri slepih in slabovidnih učencih oteženo. Učiteljem je sicer na voljo nekaj učil in učnih pripomočkov za poučevanje geografije, vendar pa se velikokrat morajo znajti sami, pri tem pa upoštevati individualen pristop ter ustrezne učne metode. V času študija sem za magistrsko nalogo izdelala didaktično mapo za poučevanje geografije Avstralije in polarnih območij, ki sem jo vključila v redni pouk poučevanja geografije v 8.razredu, kjer sem imela v razredu slabovidnega učenca. Didaktična mapa vsebuje osnovne karte za spoznavanje značilnosti Avstralije in polarnih območij ter še nekatere druge pripomočke. Učni pripomočki so izdelani iz preprostih materialov, opremljena je tudi z brajico. V času mojega študija so didaktično mapo preizkusili v Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, v zadnjem času pa jo pri pouku uporabljam tudi sama.

2 Slepí in slabovidni učenci

Slepí in slabovidni učenci so učenci, ki imajo okvaro vidne funkcije. Okvaro vida izražamo z ostankom ostrine vida in z ostankom širine vidnega polja. Splošno prepričanje, da med slepe uvrščamo le tiste osebe, ki so popolnoma izgubili sposobnost videnja, torej ne drži. Med slepe in slabovidne uvrščamo tudi tiste, ki imajo ostanek vida do 5%, a jim je vseeno v neznanem okolju otežena mobilnost in orientacija. Slepota in slabovidnost je v današnjem času, kljub velikim medicinskim napredkom, še vedno zelo prisotna. Dejstvo je, da moramo slepim in slabovidnim zagotoviti enake možnosti za življenje, delo, bivanje in izobraževanje. Kako ljudje vidimo, je odvisno od vsakega posameznika in zunanje situacije. Za slepega ali slabovidnega otroka je zelo pomembno, kakšne so njegove individualne sposobnosti, značilnosti učne situacije ter druge značilnosti, kot so: vidne sposobnosti (ostrina vida, vidno polje, gibljivost zrkel, delovanje možganov, zaznava svetlobe in barv), osebnostne sposobnosti (kognitivne sposobnosti, sposobnosti drugih čutil in zaznavanja, telesna ter psihična konstitucija) ter situacijski elementi (barve, kontrast, čas gledanja, oddaljenost ali bližina predmetov, osvetlitev – tema, mrak, bleščanje) (Hafnar, 2014).

Pedagoška definicija slepote in slabovidnosti predvideva raven uporabnosti ostankov vida in pedagoško pomoč, s katero učitelje navadno poznani specialni tiflopedagog. Po pedagoški opredelitvi slepote in slabovidnosti ločimo:

- Slabovidnost: učenec z od 10-30 % ostanka vida; ob ustreznih pogojih sprejema informacije po vidni poti z uporabo različnih korekcijskih sredstev (očala, leče, lupe, povečala), potrebuje ustrezen prostor v bližini table z ustrežno osvetlitvijo.
- Težja slabovidnost: učenec z od 5-9,9 % ostanka vida; pretežni del učenja poteka po vidni poti z uporabo optičnih pripomočkov, učbenikov ter besedil v povečanem tisku, prilagojenih didaktičnih sredstev.
- Slepota z ostankom vida: učenec z od 2-4,9 % ostanka vida; z vidom še lahko prepozna manjše predmete do 2 metra, potrebuje prilagojene metode dela, optične pripomočke, učbenike ter besedila v povečanem tisku, učenje poteka po kombinirani metodi, delno za slepega delno za slabovidnega.
- Slepota z minimalnim ostankom vida: učenec z do 1,9 % ostanka vida; vidi sence, obrise večjih predmetov, močno povečane črke, delo s kombinirano metodo, vid mu služi predvsem pri orientaciji, samostojnem gibanju in praktičnih zaposlitvah, piše in bere v brajevi pisavi, potrebuje posebne metode dela in prilagojene pripomočke.
- Popolna slepota ali slepota z zaznavo svetlobe: učenec dela z metodo za slepe, uči se po tipnih in slušnih zaznavnih poteh, uporaba brajice, učnih pripomočkov in pomagal za slepe, pripomočke za igro, šport, vsakdanje življenje, za orientacijo in gibanje. Poudariti je potrebno, da so te opredelitve splošne in moramo vsakega posameznika dobro poznati, saj med njimi nastajajo razlike v izrabi vida. Lahko, da imamo na eni strani učence, ki imajo zelo mali preostanek vida in ga zelo pridno in učinkovito uporabljajo in razvijajo, na drugi strani pa učenca, ki ima precejšen ostanek vida, a ga ne uporablja dovolj učinkovito (Murn, 2002).

3 Izobraževanje slepih in slabovidnih

Vključitev oziroma inkluzija slepega ali slabovidnega učenca v redno osnovno šolo je vzajemen proces prilagajanje okolja in posameznika. Na vključitev mora biti pripravljena celotna šola, prav tako pa morajo med seboj sodelovati vsi udeleženci projekta, to pa so učenec sam, starši, učitelji, šola in specialna ustanova ter samo okolje, v katerem se bo proces inkluzije odvijal. Slep ali slaboviden učenec bo s pomočjo drugačnih metod in pripomočkov dosegal cilje redne osnovne šole, če le tej ne bo v breme. Slep ali slaboviden učenec mora biti v inkluziji deležen dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga, prilagojenega izvajanja programa ter pomoči šolske svetovalne službe. Kar pa še enkrat poudarja kompleksnost tega procesa, za katerega ni dovolj le en pripravljen učitelj, ampak mora biti na vključitev pripravljena celotna šola. Ključnega pomena je tudi zgodnja obravnava, saj se bo slep ali slaboviden učenec lažje vključil v proces izobraževanja, če je bil predhodno že deležen specialne obravnave (Brvar, 2010).

Zgodnja obravnava pa se prične že v družini. Družina je namreč tista gonilna sila, ki slepega ali slabovidnega otroka že dovolj zgodaj pripravi na življenje v svetu videčih ter mu nudi varnost in podporo. Inkluzija pa bo uspešna, ko bodo zagotovljeni naslednji pogoji:

- slepi in slabovidni otroci morajo imeti usvojene določene spretnosti in veščine za sobivanje z videčimi vrstniki; pred usmeritvijo je namreč potrebno natančno oceniti njegove zmožnosti;
- šola mora imeti zaposlene kooperativne, fleksibilne, razumevajoče učitelje, ki imajo osnovno razumevanje za posebne potrebe in načine poučevanja slepih in slabovidnih;
- šola mora imeti na razpolago ustrezne specialne materiale in opremo, dobrodošla pa je tudi iznajdljivost posameznika;
- potrebna je podpora ustreznih strokovnjakov – tiflopedagogov;
- v celoten proces vzgoje in izobraževanja ter rehabilitacije je potrebno vključiti starše;
- na voljo je potrebno imeti različne oblike programov;
- na šoli so dobrodošle tudi podporne skupine ostalih slepih in slabovidnih učencev, saj te pomagajo pri blaženju občutka drugačnosti (Žolgar Jerković, 2006).

Z določili, ki jih določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se v redne programe osnovnih šol vključujejo tudi slepi in slabovidni otroci. Vzgoja in izobraževanje jim je na voljo v programih, ki se lahko izvajajo v vseh vrtcih, osnovnih in srednjih šolah in sicer so to programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Slep ali slaboviden otrok se lahko vključi v tak program, kadar komisija za usmerjanje ugotovi, da je vključitev primerna za njegov razvoj in, da so zagotovljeni vsi pogoji, vključno z interesi staršev. Izvajanje v domačem okolju slepemu ali slabovidnemu otroku dodatno pripomore k uspešnemu emocionalnemu razvoju in socialni vključenosti. Usmeritev v program za otroka pomeni, da se mu določi:

- število ur dodatne strokovne pomoči,
- razmerje ur dodatne strokovne pomoči (med učno pomočjo in pomočjo za premagovanje vidne okvare),
- pouk specialnih znanj,
- način izvajanja in
- izvajalce strokovne pomoči.

Pouk specialnih znanj je vezan predvsem na premagovanje ovir, ki nastanejo zaradi okvar vida. Ta vrsta dodatne strokovne pomoči je vezana predvsem na specialnega pedagoga – tiflopedagoga, ki pa jih v Sloveniji primanjkuje. Običajno so stacionirani predvsem na Zavodu za slepo in slabovidno mladino, svojo službo pa izvajajo kot mobilno.

Slepim in slabovidnim so na voljo še prilagojeni programi, ki jih v celoti izvaja Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Nov koncept izobraževanja je prinesel vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Med otroke s posebnimi potrebami spadajo tudi slepi in slabovidni in zakonodaja jim omogoča šolanje v rednih osnovnih šolah. Pa vendar bi bilo o marsičem potrebno razmisliti in v sistemu za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih dodati zgodnjo obravnavo slepih in slabovidnih ter tudi njihovih družin, šolam zagotoviti ustrezno opremo, povečati obseg dodatne strokovne pomoči in predvsem izhajati iz njihovih potreb (Kobal Grum in Kobal, 2006). Človek približno 80 % informacij pridobi skozi vid. Prav tako je tudi pri vzgoji in izobraževanju, saj so večinoma informacije podane v vizualni obliki. Slep in slabovidne otroke mora učitelj izobraževati enako kot videče, le da mora upoštevati, da so zanje pomembna predvsem druga čutila. Pri slepih in slabovidnih učencih so pomembne prilagoditve v sami organizaciji in izvajanju pouka ter pri ocenjevanju in preverjanju znanja. Pri organizaciji pouka se mora učitelj osredotočiti na prostor, didaktične pripomočke in opremo, strokovne delavce in organizacijo časa (Florjančič, Gerbec in Hafnar, 2003).

4 Pouk geografije s slepim in slabovidnim

Geografija je edina veda, ki preučuje naravnogeografske in družbenogeografske procese hkrati. Mesto v izobraževalnem sistemu si je pridobila zaradi geografskih vsebin in svoje

vloge kot povezovalnega predmeta, ki dogajanje vrednoti v medsebojnem vplivu narave in družbe (Brinovec, 2004). Pouk geografije s slepim ali slabovidnim učencem poteka na svojevrsten način, a od uveljavljenih splošnih načel ne sme odstopati. Vsebuje posebne prilagoditve, poti in pristope za podajanje vsebin. Učitelji morajo pri svojem delu upoštevati individualen pristop ter ustrezne tehnike in metode pouka, da slepi ali slabovidni učenci prihajajo do pravih predstav in vedenj (Brvar, 2000).

Posredno opazovanje je pri pouku geografije slepih in slabovidnih oteženo. Pri pouku slepih in slabovidnih moramo upoštevati, da imajo ti učenci težave pri zaznavanju zunanjega sveta in, da so njihove predstave o prostoru in zunanjem svetu skromne. Zaradi teh skromnih predstav je tudi njihova orientacija v prostoru slaba, zato imajo težave pri zaznavanju razdalj in smeri. Slepim in slabovidnim prav tako ne morejo opazovati dinamičnih procesov in zapletenih sprememb v naravi ter imajo pogosto težave pri posploševanju in sintezi pojmov. Opazovanje pri slabovidnih otrocih traja dlje časa, slepota pa lahko onemogoči doseganje ciljev, kar pri posamezniku lahko povzroči notranje nezadovoljstvo. Zato mora biti delo pri pouku geografije s slepim ali slabovidnim učencem usmerjeno na individualnost in uporabo učnih pripomočkov za slepe in slabovidne (Brvar, 2000). Pri načrtovanju metod in oblik dela moramo upoštevati zaznavne zmožnosti posameznih učencev, učne vsebine in pogoje za delo. Pri pouku geografije s slepimi in slabovidnimi so v ospredju naslednje učne metode, oblike, načela in pristopi dela: motivacija, demonstracija, dramatična pripoved, aktualizacija, neposredno zaznavanje s tipom, bližinsko opazovanje, perspektiva opazovanja, individualizacija, generalizacija in orientacija (Brvar, 2000). Pri geografiji je zelo pomembna tudi uporaba učil in učnih pripomočkov, saj bodo le tako učenci z okvarami vida lahko prišli do pravih predstav. Pri pouku geografije se tako uporabljajo različna učila in učni pripomočki za slepe: didaktični kompleti (učbeniki v brajici, taktilni pripomočki, tipni zemljevidi), avdi-osredstva, tipu in sluhu prilagojeni merilni instrumenti (brajev kompas, termometer, vlagometer, itd.), tipni zaznavi prirejeni didaktični pripomočki (model polderja, vulkana, telurji, globusi, ponazorila, reliefi). Učila in učni pripomočki za slabovidne pa so razna povečevala, primerna osvetlitev, prilagojeni didaktični kompleti in kartografsko gradivo, razna vizualna sredstva, geografske priročne zbirke ter računalnik (Brvar, 2000).

Tipne slikanice so dandanes nepogrešljive za razvoj otrokovih predstav. Prve podobe ozioroma prikazi za slepe so nastali najprej iz pedagoških potreb, saj so bili slepi zelo prikrajšani za verodostojno sliko sveta, ki jih obdaja. Tipna slika je dostopna tipni zaznavi, slepemu pa dostikrat pomeni edini vir spoznavanja. Pri izdelavi tipnih podob se mora upoštevati tipni prag, ki pomeni sposobnost slepega, da na tipni sliki še lahko razbere informacijo. Na tipno podobo spadajo bistvene informacije, zato je potrebno večkrat kakšno informacijo posplošiti. Osnovno pravilo je, da velikost prikaza ne sme presegati več kot dve razprti dlani v širino in višino. Sama tipna informacija pa ne sme biti manjša od brajeve celice in mora biti med posameznimi znaki toliko prostora, da lahko informacije še ločimo z blazinico prsta (Kermauner, 2005).

5 Primer iz prakse: uporaba didaktične mape in vključevanje slabovidnega učenca pri obravnavi avstralije v 8. razredu

V času študija sem za magistrsko nalogo izdelala didaktično mapo za poučevanje geografije Avstralije in polarnih območij slepega ali slabovidnega učenca. Didaktično mapo tvori 15 manjših prozornih map, vpetih v večjo mapo ter didaktična škatla z različnimi učnimi priporočili. Vsaka mapa in izdelek je oštevilčen, tako da lahko učitelj in učenec po uporabi brez problema gradivo vrneta nazaj v mapo. Mape so priročne predvsem zato, ker lahko učitelj ali učenec iz mape vzame točno tisti pripomoček, ki ga tisti trenutek potrebuje. Vsi zemljevidi in sheme so opremljeni tudi z brajico, pri posameznih so vključeni tudi zvoki, ki so priloženi na usb ključku v didaktični škatli. Uporabljala sem različne materiale – penasto gumo, filc, konture, lepilo, škarje, indigo papir, perje, žimo, plastične oči, krep papir, ... Uporabljala sem kontrastne barve, da so pripomočki primerni tudi za slabovidne.

V 8. razred osnovne šole smo imeli vključenega slabovidnega učenca, ki je informacije iz

okolja pridobival s pomočjo korekcijskih očal. Pri pouku posebnih pripomočkov ni uporabljal. Upoštevati je bilo potrebno nekatere prilagoditve in sicer sedežni red čim bližje učitelju in tabli, primerno osvetlitev, podajanje informacij na različne načine, po potrebi smo mu daljše tabelske slike fotokopirali. Pri pisnih preizkusih smo upoštevali povečan tisk (arial pisavo, velikost 16).

Pri pouku geografije v 8. razredu pri obravnavi Avstralije so učenci lahko preizkusili učila in učne pripomočke iz didaktične mape. Pri učencih sem želela razviti prostorsko predstavo, sposobnost orientacije na zemljevidu ter empatijo do oseb z okvaro vida. Ura je bila izvedena v okviru rednega pouka geografije v 8.razredu. Uporabljeni so bili standardni učni pripomočki (stenski zemljevid, atlas, projekcija) ter didaktična mapa za slepe in slabovidne, ki vsebuje otipljive (taktilne) zemljevide, povečane kontrastne karte in prilagojene legende. Po krajšem uvodnem pogovoru o zaznavanju prostora s tipom sem razred seznanila, da bomo pri obravnavi Avstralije uporabili didaktične pripomočke za slepe in slabovidne, ker imamo v razred vključenega slabovidnega učenca. Ustvarila sem inkluzivno učno okolje, v katerem so učenci razumeli, da obstajajo različni načini dostopa do geografskih informacij. Učence sem razdelila v manjše skupine. Vsaka skupina je dobila posamezni tipni zemljevid iz didaktične mape ali posamezne druge pripomočke. Naloga učencev je bila, da s pomočjo učnih pripomočkov in tipnih zemljevidov z zavezanimi očmi skušajo:

- prepoznati različne živali – kenguruja, emuja in kivi,
- opisati lego Avstralije,
- opisati in prepoznati značilnosti površja (nižavje, gorovje, najvišji vrh, reki, jezero, puščave),
- opisati arteški vodnjak,
- opredeliti gostoto prebivalstva,
- poiskati in poimenovati večja mesta ter
- opisati in opredeliti letne količine padavin.

Vse tipne zemljevide so učenci primerjali tudi z zemljevidi v atlasu ter v zvezek zapisovali ugotovitve. Učenci so najprej izrazili presenečenje, kako drugače je »doživeti« tipne zemljevide in brati podatke iz takšnih zemljevidov. Po nekaj minutah je v skupinah stekla živahna razprava. Učenci so začeli opisovati oblike, razlike v teksturi in poskušali sklepati o posameznih značilnostih Avstralije. Ugotovili so tudi, da je na tipnih zemljevidih manj informacij, kot pa na zemljevidih v atlasu. S tem so spontano razvijali tipno-prostorsko zaznavanje in krepili prostorsko predstavo, kar je bistven element geografskega mišljenja. Ob koncu ure je vsaka skupina na kratko predstavila svoje ugotovitve. Učenci so ob koncu ure povedali, da so jim tipni zemljevidi pomagali bolje razumeti posamezne značilnosti Avstralije. Aktivnost jim je prav tako pomagala razumeti, kako se učijo slepi in slabovidni učenci. Slabovidni učenec pa je povedal, da bi mu takšni zemljevidi pomagali pri lažjem sledenju razlage in razumevanju razlik v posameznih značilnostih celine. Poudaril je, da se je v razredu tokrat počutil zelo sprejetega in koristnega, kot da prvič lahko resnično sodeluje pri pouku geografije. Z vidika učiteljice pa sem v tej uri opazila večjo vključenost slabovidnega učenca, večjo motivacijo razreda ter razvijanje empatije in sodelovanja.

Zaključek

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami se je potrebno posvetiti koristim otroka in mu zagotoviti enake možnosti izobraževanja, s hkratnim upoštevanjem njihovih različnih potreb. Geografija je zelo kompleksna veda in edina, ki hkrati proučuje družbenogeografske in naravnogeografske procese. Velja za okno v svet in omogoča pridobiti znanje in sposobnosti, da se znamo orientirati v okolju, v katerem živimo ter da spoznavamo svet okoli sebe. Brvar (2000) pravi, da je neposredno opazovanje pri geografiji ključnega pomena, slepi in slabovidni pa so prikrajšani ravno za neposredno opazovanje. Uporabiti moramo preostala čutila ter jim z različnimi pripomočki in učili omogočiti, da bodo prišli do pravih predstav. Didaktično gledano se je uporaba mape izkazala za učinkovito strategijo diferenciranega poučevanja, saj je omogočila multisenzorično učenje, večkanalno obdelavo informacij ter izmenjavo znanja med učenci (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996).

Ta primer jasno potrjuje, da ustrezno prilagojeni učni pripomočki ne služijo le individualnim potrebam učenca s slabovidnostjo, temveč obogatijo učni proces za vse. Taktilne karte omogočajo aktivno in izkustveno učenje, ki spodbuja razumevanje prostora preko različnih čutov. Učenci se skozi tovrstne dejavnosti ne učijo le geografskih vsebin, temveč razvijajo socialne kompetence, empatijo in spoštovanje različnosti, kar je skladno z načeli inkluzivne pedagogike (Florian in Black-Hawkins, 2011).

Izvedena ura je tako primer dobre prakse, kjer se geografska vsebina prepleta z inkluzivno vzgojno-izobraževalno filozofijo. Prilagoditve niso bile razumljene kot omejitev, temveč kot priložnost za boljšo kakovost učenja za vse učence.

Literatura

Brinovec, S. (2004). Kako poučevati geografijo: didaktika pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bruner, J. S. (1996). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brvar, R. (2010). Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan.

Brvar, R. (2000). Geografija nekoliko drugače: didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.

Florjančič, S., Gerbec, I., Hafnar, M. (2003). navodila za delo s slepimi in slabovidnimi učenci. Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (15-19). Pridobljeno 15. 9. 2025 na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf

Hafnar, M. (2014). Osebe z okvaro vida ter načela komunikacije s slepimi in slabovidnimi. Pridobljeno 15. 8. 2025 s http://www.lung.si/dodatki/03_MIRJANA_HAFNAR_razumevanje_slepote_.pdf

Kobal Grum, D. in Kobal, B. (2006). Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji. Ljubljana: Društvo za enake možnosti slepih.

Kermauner, A. (2005). Tipna slikanica za slepe. Defektologica Slovenica, 13/1, 19-30.

Žolgar Jerković, I. (2006). Inkluzija na področju slepote in slabovidnosti. Kobal Grum, D. in Kobal, B. (ur.), Zagotavljanje enakih možnosti (23-32). Ljubljana: DEMS.

UČIMO SE SKUPAJ, A VSAK PO SVOJI POTI: PRISTOPI K POUČEVANJU UČENCEV Z DSP V HETEROGENIH RAZREDIH

Povzetek: V prispevku sem predstavila ključne pristope, ki omogočajo uspešno poučevanje učencev z DSP v heterogenih razredih: diferenciacijo, individualizacijo, sodelovalno učenje in motivacijo. Le ti so med sabo neločljivo povezani. Diferenciacija omogoča prilagajanje nalog glede na zmožnosti učencev, individualizacija pa zagotavlja, da vsak učenec sledi svoji učni poti. Sodelovalno učenje krepi občutek skupnosti in medsebojnega spoštovanja, motivacija pa spodbuja učence k trudu in vztrajnosti. Vloga učitelja je pri tem ključna – kot organizator, spodbujevalec in mentor ustvarja pogoje, da lahko vsak učenec napreduje. A pri vsem tem je še kako pomemben poudarek na vlogi učitelja matematike in specialnega pedagoga, ki skupaj načrtujeta in izvajata učno uro, spremljata napredek učencev ter zagotavljata podporo tam, kjer je najbolj potrebna. Praktični primer pouka matematike v 6. razredu prikazuje, kako lahko kombinacija teh pristopov privede do visoke stopnje vključevanja, motivacije in uspeha vseh učencev, ne glede na njihove učne izzive in njihove učne težave. Rezultat takega pristopa je razred, kjer se res učimo skupaj, a vsak po svoji poti.

Ključne besede: inkluzivnost, diferenciacija, individualizacija, sodelovalno učenje, učna motivacija, heterogenost, učni stili, učitelj in specialni pedagog.

WE LEARN TOGETHER, BUT EACH IN OUR OWN WAY: APPROACHES TO TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HETEROGENEOUS CLASSES

Abstract: In this article, I presented key approaches that enable successful teaching of students with special educational needs in heterogeneous classes: differentiation, individualization, collaborative learning, and motivation. These approaches are intrinsically linked. Differentiation enables tasks to be adapted according to students' abilities, while individualization ensures that each student follows his or her own learning path. Cooperative learning fosters a sense of community and mutual respect, and motivation encourages students to strive and persevere. The role of the teacher is crucial here - as an organizer, encourager and mentor, he creates the conditions for every student to make progress. But in all of this, an even more important emphasis is placed on the role of the math teacher and special education teacher, who together plan and implement the lesson, monitor the progress of students, and provide support where it is most needed. A practical example of a 6th grade mathematics lesson shows how the combination of these approaches can lead to high levels of engagement, motivation and success for all students, regardless of their learning challenges and their learning difficulties. The result of such approach is a class where we really learn together, but each one in his own way.

Key words: inclusivity, differentiation, individualization, collaborative learning, learning motivation, heterogeneity, learning styles, teacher and special education teacher

Uvod

Razred je v sodobni osnovni šoli prostor, kjer se srečujejo zelo različne poti učenja, doživljanja in razvoja. Učenci v šolo vstopajo z različnimi predznanji, izkušnjami, sposobnostmi, interesi ter kulturnimi ozadji. Vsi ti dejavniki vplivajo na njihov način dojemanja snovi, na tempo dela in na uspešnost pri doseganju učnih ciljev (Košir & Pečjak, 2007; Peklaj, 2010). Poseben izziv za učitelja predstavljajo učenci, ki imajo odločbo o dodatni strokovni pomoči (DSP), saj potrebujejo dodatne prilagoditve, individualizirane oblike dela in podporo strokovnih delavcev (Magajna idr., 2008; Košnik, Plavčak, Ornik – Vovk idr., 2023). Vključevanje teh učencev v redni pouk ni le zakonska zahteva, ampak tudi temeljno načelo sodobne šole, ki temelji na enakosti možnosti in inkluzivnosti (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, n. d.; Inkluzivno izobraževanje – Sonček, n. d.).

Koncept inkluzivne pedagogike presega zgolj fizično prisotnost učencev z DSP v razredu. V ospredje postavlja njihovo aktivno sodelovanje, občutek sprejetosti ter možnost, da vsak učenec doseže svoj največji možni napredek (Graham, 2023; Mitchell & Sutherland, 2023). V tem smislu se oblikuje ključno vodilo: »učimo se skupaj, a vsak po svoji poti«. To pomeni, da imajo učenci možnost učenja v skupnosti, ki spodbuja sodelovanje in medsebojno podporo, hkrati pa jim učitelj omogoča individualizirane poti, prilagojene njihovim sposobnostim in potrebam (Tomlinson, 2017; Mastropieri, Scruggs, & Regan, 2023).

V praksi to zahteva od učitelja premišljeno načrtovanje in izvajanje pouka, ki temelji na diferenciaciji, individualizaciji, sodelovalnem učenju ter gradnji notranje motivacije (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008; Florian, 2014). Učitelj se pri tem ne postavlja le v vlogo posredovalca znanja, temveč postaja usmerjevalec, spodbujevalec in koordinator učnega procesa. Njegova naloga je, da v razredu ustvari okolje, v katerem je raznolikost sprejeta kot bogastvo, ne kot ovira (Baglieri, 2023; Friend & Bursuck, 2015).

Pri tem ključna vloga pripada tudi specialnemu pedagogu, ki tesno sodeluje z učiteljem. Specialni pedagog svetuje pri prilagoditvah učnih vsebin, oblikovanju individualiziranih učnih poti ter izbiri metod in didaktičnih pripomočkov, ki podpirajo učenje učencev z DSP (Kavkler, 2003; Peer & Reid, 2020). Hkrati spremlja napredek učencev, svetuje glede strategij za obvladovanje učnih težav in spodbuja vključevanje učencev v skupinsko delo. Sodelovanje med učiteljem in specialnim pedagogom zagotavlja, da učni proces ostane prilagodljiv, celosten in usmerjen k razvoju potencialov vsakega učenca (Sharma & Salend, 2021; Sobel & Alston, 2023). V tem referatu so zato predstavljena ključna izhodišča inkluzivne pedagogike, ki jih učitelj lahko uporablja pri delu z učenci v heterogenem razredu. Poseben poudarek je namenjen praktičnemu primeru pouka matematike v 6. razredu, ki ponazarja, kako se lahko sodobni pristopi uresničijo v vsakodnevni praksi. V njem je prikazano, kako lahko učitelj in specialni pedagog skupaj povežeta vse učence v skupno učno izkušnjo, pri čemer vsak posameznik sledi svoji poti – na svoji ravni zahtevnosti, s prilagojenimi nalogami in ob podpori didaktičnih pripomočkov. Namen prispevka je pokazati, da je razred, v katerem se učimo skupaj, a vsak po svoji poti, prostor, kjer se prepletata znanje in medosebna povezanost, kjer so učenci z DSP enakovredni sodelujočenci učnega procesa, ter kjer učitelj in specialni pedagog s svojo strokovnostjo in ustvarjalnostjo gradita mostove med različnimi potmi učenja (Resman, 2000; Vloga inkluzivnega pedagoga ... 2017).

Diferenciacija

Diferenciacija pouka pomeni, da učitelj prilagaja učne vsebine, metode in cilje glede na raznolike potrebe učencev (Tomlinson, 2017; Florian, 2014). V heterogenem razredu, kjer so prisotni učenci z različnimi sposobnostmi, interesi in stili učenja, diferenciacija ni le priporočilo, temveč nujna (Friend & Bursuck, 2015). Učitelj mora načrtovati dejavnosti tako, da bodo učencem omogočale uspeh na njihovi ravni zahtevnosti, hkrati pa jih spodbujale k napredku (Mastropiere, Scruggs, & Regan 2023).

Diferenciacija se lahko uresničuje na več ravneh. Najbolj očitna je diferenciacija po zahtevnosti nalog: en del učencev rešuje osnovne, lažje naloge, medtem ko drugi obravnavajo zahtevnejše problemske situacije. Obstaja pa tudi diferenciacija po interesu, kjer učenci izbirajo naloge glede na področja, ki jih bolj pritegnejo, ter diferenciacija po učnem stilu, ki upošteva, da nekateri bolje razumejo skozi vizualne prikaze, drugi skozi praktične dejavnosti, tretji skozi razpravo in pogovor (Sobel & Alston, 2023; Peer & Reid, 2020).

Pomembno je poudariti, da diferenciacija ne pomeni nižanja standardov, temveč iskanje poti, da vsak učenec napreduje (Tomlinson, 2017). Pri tem se kaže profesionalnost učitelja: kako najti ravnovesje med skupnimi cilji razreda in individualnimi potrebami posameznikov. Dobro diferenciran pouk omogoča, da učenci doživijo uspeh, ne glede na svoje začetne zmožnosti, in da v razredu zavlada občutek pravičnosti, saj vsakdo dobi priložnost za napredek (Graham, 2023). Zelo pomemben vidik diferenciacije je uporaba različnih učnih metod. Nekateri učenci lažje razumejo snov, če jo obravnavajo skozi praktične primere, drugi s pomočjo slikovnega materiala, tretji z razlago in diskusijo (Košir & Pečjak, 2007; Peklaj, 2010). Naloga učitelja je, da prepozna te razlike in jih vključi v načrt pouka. Diferenciacija se ne kaže le v učnih listih ali nalogah, ampak tudi v tempu dela, stopnji učiteljeve pomoči, uporabi didaktičnih pripomočkov in načinu preverjanja znanja.

Učenci z odločbo o DSP pri tem posebej pridobijo. Z ustrezno diferenciranimi nalogami jim omogočamo, da so aktivno vključeni v delo skupaj s svojimi sošolci, ne da bi se počutili manjvredne. Tako se povečuje njihova motivacija, samozavest in občutek pripadnosti skupini. Diferenciacija torej ni le didaktično orodje, temveč tudi pomemben vzvod inkluzivne

pedagogike (Florian 2014; Sobel & Alston, 2023).

Individualizacija

Medtem ko diferenciacija zajema prilagoditve na ravni skupine učencev, pa individualizacija pomeni osredotočenost na posameznika. Gre za načrtno prilagajanje učnega procesa glede na posebne potrebe učenca, zapisane tudi v njegovem individualiziranem programu (IP) (Košnik, Plavčak, Ornik – Vovk idr., 2023). Pri učencih z DSP je individualizacija zapisana tudi v njihovem individualiziranem programu, ki določa posebne cilje, metode, pripomočke in oblike spremljanja napredka (Baglieri, 2023; Mitchell & Sutherland, 2023). Individualizacija pomeni, da učitelj določenemu učencu prilagodi cilje, metode, gradivo in oblike dela tako, da bo učenec lahko dosegal največji možni napredek glede na svoje zmožnosti, zato je individualizacija temeljna sestavina inkluzivnega pouka, saj zagotavlja, da učenec z dodatnimi potrebami ni postavljen v neenakopraven položaj, temveč ima možnost dosegati cilje v skladu s svojimi sposobnostmi (Graham, 2023; Florian, 2014).

Individualizacija se najpogosteje kaže pri učencih z učnimi težavami, kot so disleksija, diskalkulija ali motnje pozornosti. Pri teh učencih učitelj uporablja dodatne prilagoditve: povečan tisk, barvne označbe, razdelitev nalog na manjše korake, več vizualnih pripomočkov, dodatni čas pri reševanju ali pa ustno preverjanje znanja (Magajna idr., 2008; Peer & Reid, 2020). Vse to omogoča, da učenec kljub težavam pokaže svoje znanje in doživi uspeh.

Pri individualizaciji pa ne gre le za tehnične prilagoditve. Gre tudi za osebno povezanost med učiteljem in učencem. Učitelj mora učenca dobro poznati – njegove močne strani, interese in načine učenja – ter ga s tem usmerjati k znanju (Pekljaj, 2010; Friend & Bursuck, 2015). Individualizacija ne pomeni, da učenec dela ločeno od drugih, temveč da ima v skupnem procesu svojo pot, ki ga vodi k istemu cilju kot ostale, a s prilagojenimi koraki (Tomlinson, 2017; Sobel & Alston 2023).

V praksi se individualizacija kaže na več načinov: pri prilagajanju obsega in zahtevnosti nalog, pri uporabi posebnih didaktičnih pripomočkov (npr. večji tisk, barvne ponazoritve, prilagojeni učni listi), pri podaljšanem času reševanja nalog ter pri izbiri načinov preverjanja znanja, npr. ustno, s pomočjo računalnika, z vizualnimi oporami (Kavkler, 2003; Mastropieri, Scruggs, & Regan, 2023). Učitelj pri tem ne deluje sam, temveč v sodelovanju s specialnim pedagogom in drugimi strokovnimi delavci šole (Sharma & Salend, 2021; Vloga inkluzivnega pedagoga ... 2017). Bistvo individualizacije je v tem, da učenec dobi občutek, da je učenje dosegljivo in smiselno. To pa pozitivno vpliva na njegovo samopodobo in motivacijo. Individualizacija torej ne pomeni ločevanja, temveč vključevanje – ustvarjanje pogojev, v katerih se učenec z DSP počuti kot enakovreden član skupnosti (Baglieri, 2023; Inkluzivno izobraževanje – CSGM, 2023). Tako se v razredu oblikuje kultura, v kateri je normalno, da vsak dela malo drugače, in v kateri so prilagoditve sprejete kot nekaj povsem običajnega. Na ta način se zmanjšuje stigma učencev z DSP, hkrati pa se gradi spoštovanje in razumevanje med vrstniki (Sobel & Alston, 2023; Graham, 2023).

Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje je eden ključnih pristopov pri delu v heterogenih razredih. Temelji na prepričanju, da se učenci učijo učinkoviteje, če sodelujejo, se dopolnjujejo in skupaj rešujejo naloge (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). Pri tem ne gre le za akademski uspeh, temveč tudi za razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin, ki so za učence z DSP pogosto enako pomembne kot učne vsebine (Friend & Bursuck, 2015; Sobel & Alston, 2020).

Pri sodelovalnem učenju učitelj oblikuje manjše skupine, v katerih imajo učenci različne vloge in naloge. Vsak učenec tako prispeva k skupnemu cilju na način, ki ustreza njegovim zmožnostim (Mastropieri, Scruggs, & Regan, 2023). To pomeni, da lahko učenec z močnejšimi jezikovnimi sposobnostmi bere in razlaga navodila, medtem ko učenec, ki bolje razume vizualne informacije, poskrbi za sheme ali skice, tretji pa prevzame vlogo zapisovalca ali predstavitelja (Tomlinson, 2017; Florian, 2014).

Prednost sodelovalnega učenja je v tem, da učenci z DSP niso izolirani, temveč vključeni v skupno dejavnost, kjer imajo pomembno vlogo. Sošolci jih sprejemajo kot partnerje, kar

krepi njihov občutek pripadnosti (Baglieri, 2023; Graham, 2023). Poleg tega se ob sodelovanju zmanjšuje tekmovalnost in krepi zavest, da je znanje nekaj, kar gradimo skupaj (Sharma & Seland, 2021).

Motivacija

Motivacija je gonilo učenja, še posebej pri učencih z DSP, ki pogosto doživljajo učno neuspešnost in posledično izgubljajo notranjo motivacijo (Baglieri, 2023; Florian, 2014). Naloga učitelja je, da v učencih prebudi občutek, da so sposobni napredovati, in da jim pokaže smiselnost učenja (Peklaj, 2010; Friend & Bursuck, 2015).

Motivacijo lahko krepimo na različne načine. Prvi korak je prilagajanje nalog tako, da so dosegljive, a hkrati dovolj izzivalne, da spodbujajo napor in miselni razvoj (Tomlinson, 2017; Mastropieri, Scruggs, & Regan, 2023). Drugi korak je uporaba pohvale in pozitivne povratne informacije, ki učencu daje občutek, da je njegov trud prepoznan in cenjen. Tretji korak je ustvarjanje raznovrstnih učnih situacij, ki povezujejo učno snov z vsakdanjim življenjem učencev. Tako na primer pri matematiki ne računamo zgolj abstraktnih nalog, temveč probleme, ki so povezani z njihovimi interesi – športom, tehnologijo ali igrami (Sobel & Alston, 2023; Peer & Reid, 2020). Posebno močan motivacijski dejavnik je občutek uspeha v skupini. Če učenec z DSP vidi, da je s svojim prispevkom pomagal skupini doseči cilj, se krepi njegova samozavest in notranja motivacija (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). Zato motivacija ni le individualna naloga učitelja, temveč del skupne učne kulture v razredu (Graham, 2023; Mitchell & Sutherland, 2023).

Vloga učitelja

Učitelj v heterogenem razredu ni več zgolj prenašalec znanja, temveč predvsem organizator učnega procesa, moderator, reflektor, spodbujevalec in mentor (Florian, 2014; Baglieri, 2023). Njegova vloga je usmerjena k ustvarjanju pogojev, v katerih lahko vsak učenec razvija svoje potenciale. Na podlagi tega mora pripraviti diferencirane in individualizirane naloge, oblikovati podporno in vključujoče okolje, spodbujati sodelovanje ter razvijati motivacijo. Pri tem ne gre le za prilagoditev nalog učencem z odločbo o DSP, temveč za širše razumevanje, da vsi učenci potrebujejo različno stopnjo podpore. Učitelj mora znati prepoznati močne strani posameznikov in jih vključiti v učni proces. Tako učenec ni opredeljen skozi svoje pomanjkljivosti, ampak skozi svoje zmožnosti (Baglieri, 2023). To pa od učitelja ne zahteva samo strokovno znanje, ampak tudi veliko mero ustvarjalnosti, fleksibilnosti, pedagoškega čuta in empatije, saj mora hkrati upoštevati potrebe celotnega razreda ter individualne značilnosti vsakega posameznika (pov. po Florian, 2014 in Sharma & Seland, 2021). Učitelj mora biti tudi mediator in graditelj odnosov (Sharma & Seland, 2021). V heterogenem razredu pride pogosto do razlik v tempu dela, v dosežkih in v socialni dinamiki. Učitelj zato skrbi, da se razvija pozitivna klima, v kateri se spodbuja sodelovanje, sprejemanje različnosti in medsebojno spoštovanje (Florian, 2014). S tem učitelj ustvarja varno učno okolje, ki je predpogoj za učenje (Mitchell & Sutherland, 2023). Poleg tega ima učitelj pomembno vlogo pri motivaciji (Graham, 2023). Učence spodbuja z jasno strukturo, smiselno zastavljenimi cilji in z uporabo metod, ki učence aktivno vključujejo. Povratna informacija, ki jo daje, mora biti podpirajoča in usmerjena k napredku, ne pa zgolj k oceni (Mitchell & Sutherland, 2023). Zlasti učenci z DSP morajo dobiti občutek, da so njihova prizadevanja cenjena in da so sposobni doseči zastavljene cilje (Baglieri, 2023). Tako lahko učitelj z ustreznim pristopom pri učencu z DSP odkrije talente in močna področja, ki jih nato uporabi kot oporo pri učenju (Florian, 2014). Pomembna naloga učitelja je tudi sodelovanje z drugimi strokovnjaki, starši in sošolci, saj le v skupnosti lahko ustvarimo resnično inkluzivno okolje (Sharma & Seland, 2021). Učitelj v inkluzivnem razredu je torej več kot le pedagog – je mentor, spodbujevalec, organizator, včasih tudi mediator in motivator. Njegova sposobnost prilagajanja, ustvarjalnost in odprtost so odločilne za uspeh inkluzivnega pouka in doseganju zelenega cilja. In ta je, da vsi učenci sledijo svoji poti, hkrati pa skupaj gradijo znanje in izkušnje (Florian, 2014, Baglieri, 2023).

Vloga specialnega pedagoga

Specialni pedagog je partner učitelja pri ustvarjanju inkluzivnega učnega okolja. Njegova naloga ni le zagotavljanje individualne podpore učencem z dodatnimi potrebami, temveč tudi aktivno sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji učnega procesa (Mitchell, 2014). Njegovo delo vključuje prilagajanje učnih vsebin, uporabo didaktičnih pripomočkov, razvijanje strategij za premagovanje učnih težav ter spremljanje socialnega vključevanja učencev v razredno skupnost (Friend & Bursuck, 2019). Posebno pomembno je, da specialni pedagog s svojim znanjem o različnih oblikah primanjkljajev in učnih motenj prispeva k oblikovanju metod, ki učencem omogočajo, da pridejo do učnega cilja na način, ki je zanje dosegljiv in smiseln (Sharma & Desai, 2020).

Pri uri matematike ima specialni pedagog večplastno vlogo. Na eni strani pripravlja vizualne modele, sheme in konkretne ponazoritve, ki učencem olajšajo razumevanje abstraktnih pojmov (Mastropieri & Scruggs, 2018). Na drugi strani izvaja individualne razlage, bodisi neposredno ob učenčevi mizi bodisi v manjši skupini, kjer se lahko učenec z DSP lažje osredotoči (Friend & Bursuck, 2019). Poleg tega spremlja sodelovalno delo v skupinah in usmerja interakcije med učenci, tako da učenci z DSP niso pasivni opazovalci, temveč aktivni soustvarjalci učnega procesa (Mitchell, 2014). Njegovo posredovanje zagotavlja, da učenec z DSP lahko sledi tempu dela, uporablja prilagojene naloge in doseže zastavljene cilje na svoji ravni zahtevnosti.

Medsebojno sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga pri poučevanju v heterogenem razredu ...

Medsebojno sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga je ključnega pomena za učinkovito poučevanje učencev z dodatnimi strokovnimi potrebami (DSP) v heterogenih razredih (Smith in Jones, 2019). Heterogeni razredi so sestavljeni iz učencev z različnimi učnimi sposobnostmi, učnimi stili, predznanjem in socialnimi izkušnjami, kar zahteva fleksibilen in individualiziran pristop k poučevanju (Brown, 2020). V takšnem okolju učitelj ne more samostojno zagotoviti, da vsak učenec doseže svoj maksimalni potencial, zato je sodelovanje s specialnim pedagogom nujno (Novak, 2018). Specialni pedagog prinaša strokovno znanje o učencih z DSP, razume njihove individualne potrebe, diagnosticira učne težave in predlaga ustrezne prilagoditve učnih vsebin, metod in oblik ocenjevanja (Kovač, 2021). Učitelj, ki dobro pozna razred, socialno dinamiko in učne cilje, omogoča praktično implementacijo teh prilagoditev v vsakodnevnem pouku (Petrović in Marković, 2017). Sodelovanje med njima omogoča razvoj strategij, ki so hkrati realistične in prilagojene razredu kot celoti ter posameznemu učencu (Anderson, 2019). Ključen element tega sodelovanja je redna komunikacija in usklajevanje (Lopez in Williams, 2016). To vključuje načrtovanje skupnih učnih ur, usklajevanje gradiv, oblikovanje individualiziranih programov (IP) ter redno spremljanje napredka učencev (Jurič, 2022). Pogosta refleksija in izmenjava izkušenj med učiteljem in specialnim pedagogom prispevata k izboljšanju pedagoških pristopov, prepoznavanju morebitnih težav in hitremu odzivanju na potrebe učencev (Miller, 2020).

Poleg tega medsebojno sodelovanje vpliva tudi na kakovost medosebnih odnosov med učiteljem in specialnim pedagogom. Zaupanje, spoštovanje strokovnega znanja vsakega partnerja in odprtost za konstruktivno kritiko ustvarjajo pozitivno delovno okolje, ki spodbuja ustvarjalnost, inovativnost in profesionalni razvoj obeh (Turner, 2018). Učitelji se ob podpori specialnega pedagoga počutijo bolj kompetentni in samozavestni pri poučevanju raznolikih učencev, specialni pedagog pa ima možnost neposrednega vpliva na pedagoški proces in spremljanje rezultatov svojih priporočil (Peterson & Clark, 2017). Medsebojno sodelovanje pa neposredno koristi tudi učencem. Skupno načrtovanje in izvajanje prilagojenih učnih strategij omogoča, da se učenci z DSP aktivno vključijo v pouk, razvijajo samostojnost, občutek pripadnosti razredu in pozitivno samopodobo (Rossi, 2019). Hkrati se celoten razred uči tolerančnega in vključujočega odnosa, kar prispeva k socialni koheziji in boljšim medsebojnim odnosom med učenci (Garcia & Martinez, 2021).

V zaključku lahko povzamemo, da je medsebojno sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga ključni dejavnik uspeha inkluzivnega pouka v heterogenih razredih. Njuno učinkovito sodelovanje ne vpliva le na pedagoške pristope in učne rezultate učencev z DSP, temveč tudi na profesionalni razvoj obeh strokovnjakov ter na kakovost učnega in socialnega okolja celotnega razreda.

... in kako medsebojno sodelovanje vpliva na učence, njihov razvoj in uporabo pridobljenih sposobnosti. Sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga ima neposreden in dolgoročen vpliv na učence z dodatnimi

strokovnimi potrebami (DSP), saj omogoča celosten in individualiziran pristop k učenju (Kovač, 2021). Z ustrezno podporo in prilagoditvami, ki jih pripravita oba strokovnjaka, učenci lažje razumejo učne vsebine, razvijajo svoje učne strategije ter povečujejo motivacijo in samozavest pri učenju (Smith & Novak, 2019).

Eden ključnih vidikov je razvoj samospoznavanja in samostojnosti. Učenci, ki sodelujejo v strukturiranem in prilagojenem učnem procesu, se učijo prepoznavati svoje močne in šibke točke, razvijajo učinkovite učne strategije in pridobivajo sposobnost samostojnega reševanja problemov (Anderson, 2018). To ne vpliva le na njihovo uspešnost v šoli, ampak tudi na njihovo samozavest in pripravljenost za nadaljnje izobraževanje ali življenjske izzive (Petrović, 2020).

Sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga omogoča tudi praktično uporabo znanja in veščin v realnih situacijah. Učenci se učijo, kako uporabljati prilagojene strategije, organizirati svoj čas, sodelovati z vrstniki in izkoriščati svoje sposobnosti za reševanje učnih nalog (Rossi in Martínez, 2021). Ta pristop razvija tako kognitivne kot socialne kompetence, kar je še posebej pomembno za vključevanje v heterogeno učno okolje in v vsakodnevno življenje (Brown, 2020).

Poleg tega sodelovanje prispeva k trajnostnemu učnemu napredku. S kontinuiranim spremljanjem napredka in prilagajanjem učnih strategij učenci postopoma razvijajo sposobnosti, ki jih lahko prenesejo na nove učne situacije in izzive (Lopez in Williams, 2019). S tem se krepijo njihove sposobnosti prilagajanja, reševanja problemov in kritičnega mišljenja, kar je ključnega pomena za samostojno učenje in kasnejšo uporabo v poklicni in življenjski praksi (Miller, 2018).

V zaključku lahko poudarimo, da sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga neposredno vpliva na kakovost učenja, samostojnost in samozavest učencev ter na razvoj veščin, ki so uporabne tako v šoli kot v vsakdanjem življenju (García, 2020). Učenci pridobijo sposobnosti, ki jih ne le uporabljajo pri konkretnih učnih nalogah, temveč jih lahko uspešno prenesejo v različne kontekste, kar zagotavlja dolgoročen razvoj in pripravljenost na prihodnje izzive (Turner, 2017).

Diagram sodelovanja v heterogenem razredu

Predlagam naslednjo strukturo diagrama, ki bo vizualno jasno prikazala potek ure, vlogo vseh vpletenih in uporabo pripomočkov:

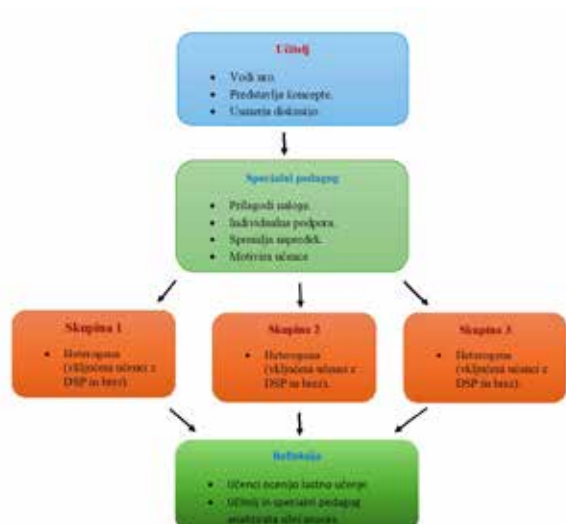


Diagram prikazuje jasen potek učenja: učitelj vodi, specialni pedagog podpira, učenci sodelujejo, na koncu pa vsi skupaj reflektirajo, kar omogoča celostno učno izkušnjo za vsakogar.

Tabela razdelitev nalog med učiteljem matematike in specialnega pedagoga

Faza učne ure	Naloga učitelja matematike	Naloge specialnega pedagoga
Uvod	- Predstavi cilj ure. - Aktivira predznanje z vprašanji in primeri iz vsakdanjega življenja (npr. delitev pice, jabolka, torte ...). - Pojasni pomen ulomkov.	- Opazuje odziv učencev z DSP in preveri ali razumejo navodila. - Po potrebi ponazori razlago z dodatnimi konkretnimi materiali. (kocke, kartončki, slike). Razlagi lahko prisluhnejo tudi učenci brez DSP.
Razlaga nove snovi	- Na tabli predstavi primer (npr. $1/2$, $1/3$). - Pojasni postopke računanja - Postavlja vprašanja celemu razredu.	- Uporabi vizualne modele (krogi, trakovi, kvadrati), da učenci z DSP bolje ponazorijo ulomke. - Po potrebi individualno razloži postopek ob učenčevi mizi.
Vodena vaja	- Daje naloge različne zahtevnosti (diferenciacija). - Vodi skupinsko delo in preverja pravilnost rešitev.	- Učencem z DSP pripravi naloge z manj številnimi podatki ali vizualno podporo. - Spremlja njihovo delo v skupini, usmerja vrstnike, da nudijo pomoč.
Sodelovalno delo	- Razdeli učence v skupine, kjer rešujejo naloge skupaj. - Skrbi za dinamiko in vključenost vseh.	- Spremlja socialno interakcijo učenca z DSP. - Poskrbi, da je učenec aktiven (npr. zapisovalec, bralec naloge, prikazovalec modela).

Takšna razdelitev jasno pokaže, da učitelj in specialni pedagog nista dva ločena izvajalca, ampak se njuni vlogi dopolnjujeta. Učitelj skrbi za vsebinski, organizacijski in didaktični del pouka, specialni pedagog pa zagotavlja prilagoditve, individualno podporo in socialno vključevanje učencev z DSP.

Faza ure	Dejavnost	Vloga učitelja (U)	Vloga specialnega pedagoga (SP)	Pripomočki (P)	Evaluacija
1. Uvod (10–12 min)	Motivacija z vprašanjem: <i>"Kako razdelimo torto med 4 prijatelje?"</i> Prikaz konkretne situacije.	Predstavi problem, aktivira predznanje, postavi izziv.	Opazuje razumevanje, individualno podpira učence z DSP.	Kartonski modeli tort, slike, tablica.	Aktivno sodelovanje, razumevanje osnovnega pomena ulomka.
2. Razlaga in demonstracija (15 min)	Pojasnilo, kaj je števec in imenovalec, primeri delov celote, predstavitev na modelih.	Pojasni pojme, prikaže na modelih, vodi razmišljanje s pomočjo vprašanj.	Pomaga učencem z DSP slediti razlagi, uporabi vizualne pripomočke.	Risbe, kartonski krogi, barvni markerji.	Razumevanje pojmov, sposobnost prepoznavanja ulomkov.
3. Skupinsko delo (20 min)	Učenci rešujejo naloge (npr. seštevanje/odštevanje ulomkov z enakimi imenovalci), uporabljajo modele.	Spodbuja sodelovanje, vodi skupine, po potrebi dodatno razloži.	Prilagodi naloge učencem z DSP, vodi jih skozi postopke.	Delovni listi, kartonski ulomki, ravnila	Aktivno sodelovanje, pravilnost izračunov
4. Prezentacija rezultatov (10 min)	Skupine predstavijo rešitve in razložijo potek reševanja.	Usmerja razpravo, spodbuja razlage, opozori na napake.	Poveže prispevke učencev z DSP v celotno razlago.	Tabla, modeli, predstavitev.	Razumevanje postopkov, sposobnost razlage.
5. Refleksija in povzetek (5–10 min)	Pogovor o tem, kaj so se naučili, kaj jim je bilo lahko/težko.	Spodbuja metakognicijo, povzame ključne točke.	Vodi učence z DSP pri izražanju doživljanja in razumevanja.	Vizualni prikazi, tabla.	Razumevanje in ubeseditve znanja.
6. Evalvacija in zaključek	Kratko preverjanje znanja (npr. kviz, samostojna naloga), ocena sodelovanja.	Spremlja napredek, zapiše opažanja.	Ocenjuje uspešnost učencev z DSP, daje povratne informacije.	Kratek test, kartonski modeli, kviz.	Znanje in uporaba ulomkov, sodelovanje.

Učimo se skupaj – vsak po svojih močeh: Timsko poučevanje kot podpora sodelovalnemu učenju ulomkov v raznolikem 6. razredu

Uvod v praktični del

Učenci v razredu niso nikoli enaki – prihajajo z različnimi izkušnjami, znanji, učnimi slogi

in sposobnostmi. Še posebej v heterogenih razredih, kjer so vključeni tudi učenci z dodatnimi strokovnimi potrebami (DSP), postaja jasno, da enoten pristop k poučevanju ne more zadostiti vsem učnim potrebam. Prav zato postaja timsko poučevanje, v katerem sodelujeta predmetni učitelj in specialni pedagog, eden najbolj učinkovitih modelov za ustvarjanje vključujočega, spodbudnega in prilagodljivega učnega okolja.

V tem kontekstu predstavljamo primer učne ure matematike v 6. razredu, kjer sta učitelj matematike in specialni pedagog skupaj načrtovala in izvedla učno uro na temo ulomkov. Namen ure je bil omogočiti razumevanje matematičnih konceptov na način, ki je dostopen vsem učencem – tako tistim, ki hitro napredujejo in potrebujejo več izzivov, kot tudi tistim, ki se pri učenju soočajo s težavami in potrebujejo dodatno podporo.

V procesu timsko izvedenega pouka sta učiteljica matematike in specialna pedagoginja:

- združili svoje strokovno znanje – učiteljica kot nosilka predmetne vsebine, specialni pedagog kot strokovnjak za prilagoditve in individualizacijo;
- bili istočasno prisotni v razredu in aktivno sodelovali pri podajanju snovi;
- omogočili raznolikost metod, od frontalne razlage do konkretizacije z vizualnimi pripomočki;
- spodbujali sodelovalno učenje med učenci v različnih skupinah – s poudarkom na aktivni vlogi vsakega posameznika;
- izvajali neposredno sprotno diferenciacijo, s prilagoditvijo nalog, tempa in načina dela.

Tak pristop je omogočil, da so vsi učenci dobili priložnost za uspeh po svojih močeh. Tisti z višjim nivojem znanja so se lahko poglobili v reševanje zahtevnejših nalog, učenci z DSP pa so prejeli konkretno, vizualno in individualizirano podporo. Ob tem so bili vsi vključeni v skupno učno dejavnost, kar je spodbujalo medsebojno pomoč, razvijanje socialnih veščin in občutek pripadnosti.

Praktični prikaz učne ure, ki sledi, predstavlja:

- razdelitev vlog med učiteljem in specialnim pedagogom po posameznih fazah ure,
- uporabo učnih pripomočkov za konkretizacijo ulomkov,
- metode za spodbujanje sodelovalnega učenja med učenci,
- ter refleksijo učinkov timskega poučevanja na učno uspešnost in vključenost vseh učencev.

Učna situacija ne ponuja le odgovora na vprašanje, kako poučevati ulomke, temveč tudi kako učiti skupaj – na način, ki omogoča napredek vsakemu posamezniku v razredu.

Praktični del – Soba pobega: Matematika v sobi sproščanja

Naslov učne ure: »Operacija: Ulomki v vesolju čutov.«

Učna ura je bila zasnovana kot soba pobega v vesoljskem slogu, kjer sta učiteljica matematike (kapitanka Ulominka) in specialna pedagoginja (navigatorica Ulomiška) učence popeljali v interaktivno matematično dogodivščino. Z uvodnim dialogom in šaljivo uganko sta ustvarili pozitivno in igrivo učno vzdušje.

Osrednja zgodba o vesoljskem kuharju, ki mora pravično razdeliti torto med planete, je služila kot izhodišče za učenje o ulomkih – zapisovanje, seštevanje, odštevanje in primerjanje. Učenci so ob reševanju uganke (koliko torte je ostalo) spoznali pomen pravične delitve in združevanja ulomkov z različnimi imenovalci.

Scenarij ure

Učenci so vstopili v posebno preurejeno sobo sproščanja, ki je bila za namen ure spremenjena v »vesoljsko ladjo Matemagiko.« Reševali so izzive na štirih postajah, s ciljem, da »aktivirajo« sprostivne elemente sobe in odkrijejo skrivnost vesoljske torte.

Organizacija ure:

- Trajanje: 45 minut
- Delo: v skupinah s 3–4 učenci
- Potrebščine: senzorični materiali, svetlobni učinki, bobni, dežni stolp, projektor ipd.

Štiri čutne postaje znanja

1. Postaja: Skrivnost svetlobnih laskov – prepoznavanje in zapisovanje ulomkov na osnovi vizualnih predstav.
2. Postaja: Dežna kapljica ulomka – seštevanje in odštevanje ulomkov, iskanje manjkajočih delov.
3. Postaja: Bobnarski dvoboj – primerjanje ulomkov skozi igro in ritmično nagrado.
4. Postaja: Galaktični kuhar z ulomki – uporaba ulomkov v vsakdanjih situacijah (torta, pica, šport).

Ob uspešno opravljenih nalogah so učenci sprožili zvočne ali svetlobne učinke – kar je krepilo motivacijo.

Nagrada – Galaksija Zen (sprostitutveni kotiček)

Po uspešno opravljenih postajah so učenci prejeli nalepke, ki so jim omogočile dostop do sprostivnega kotička – prostor za poslušanje glasbe, opazovanje svetlobnih učinkov, igro na bobnih ali vizualizacijo.

Refleksija in evalvacija

Uspešni elementi:

- Zgodba in igra vlog sta ustvarili visoko notranjo motivacijo.
- Različni učni stili (gibanje, slika, zvok) so naslovili širši spekter učencev.
- Sodelovanje učiteljice in specialne pedagoginje je omogočilo boljše opazovanje in podporo posameznikom.
- Učni cilji so bili doseženi, učenci pa so ob tem tudi uživali in se sprostili.

Izzivi:

- Ura je bila precej intenzivna; razmislek o možnosti podaljšanja na dve šolski uri.
- Potrebna je bila zelo natančna organizacija zaradi več postaj in materialov.

Kaj so pridobili učenci?

- Razumevanje ulomkov preko konkretnih primerov (torta, pica, planet).
- Razvoj sodelovalnih spretnosti in krepitev občutka za skupinsko delo.
- Motivacijo in veselje do matematike, tudi pri tistih, ki sicer težje sledijo.
- Učenci z več zmožnostmi so imeli možnost prevzeti vloge vodij ali reševati dodatne izzive.
- Učenci s težavami so bili vključeni prek senzornih elementov, timskega dela, individualne podpore z izkušnjami, da lahko določene stvari zmorejo tudi sami.

Zaključek

Ura je bila uspešna kombinacija zgodbe, igre, matematike, senzorične izkušnje in refleksije. Pokazala je, kako je možno tudi bolj zahtevne vsebine, kot so ulomki, predstaviti na doživet in vključujoč način. Učenci so aktivno sodelovali, razvijali logično mišljenje ter hkrati doživeli sproščen in zabaven pristop k učenju.

Predlog za prihodnje

Vpeljava bonus izzivov za naprednejše učence in razširitev ure na daljši časovni okvir, da se omogoči več časa za raziskovanje in refleksijo.

Zaključek

Tema »Učimo se skupaj, a vsak po svoji poti« se v celoti odraža v predstavljenem praktičnem primeru pouka matematike, kjer so učenci šestega razreda skozi koncept Escape rooma obravnavali ulomke v posebnem senzoričnem prostoru – Mavrici sprostutve.

Sama izvedba je jasno pokazala, da inkluzivni pouk ni le formalna zahteva, ampak proces, ki se lahko razvija v ustvarjalnem, sodelovalnem in varnem okolju. Ko učitelj matematike in specialni pedagog načrtujeta in izvajata pouk skupaj, se ustvari dodana vrednost: eden poskrbi za strokovno matematično usmeritev, drugi pa za diferenciacijo, podporo učencem z DSP in za zagotavljanje, da se vsak učenec počuti vključen. Takšno prepletanje vlog omogoča, da noben učenec ne ostane v ozadju, hkrati pa se razvija kolektivna odgovornost za uspeh skupine.

Praktična izvedba v Mavrici sprostutve je razkrila moč veččutnega učenja. Učenci so ulomke

spoznavali ne le preko simbolov in števil, ampak tudi skozi gibanje, senzorične pripomočke, vizualne projekcije, taktilne materiale in medsebojno sodelovanje. Ta pristop je bil še posebej dragocen za učence z DSP, ki so ob gibanju, manipulaciji predmetov in uporabi različnih čutov lažje razumeli abstraktne matematične pojme. Sošolci pa so ob tem prepoznali njihove močne strani – vztrajnost, ustvarjalnost in praktično razmišljanje – kar je krepilo občutek pripadnosti in medsebojnega spoštovanja.

Pomemben dosežek je bila tudi avtonomija in samoaktivnost učencev. Escape room je zahteval, da so učenci sami iskali poti do rešitev, se organizirali v heterogenih skupinah, razdelili vloge in se učili drug od drugega. Pri tem so matematično znanje povezovali s spretnostmi sodelovanja, komunikacije in kritičnega mišljenja. Učenci so imeli priložnost, da doživijo uspeh vsak na svoj način: nekateri pri računanju, drugi pri praktični manipulaciji, tretji pri predstavitvi rešitev ali spodbujanju sošolcev.

Refleksija je pokazala, da so se učenci v takšnem okolju počutili varne, motivirane in sprejete. Matematika, ki je pogosto dojeta kot zahtevna in abstraktna, se je v tej učni uri spremenila v igro raziskovanja in odkrivanja. Senzorično obogatena »Mavrica sprostitev« je ustvarila pogoje za mirno, vendar hkrati radovedno delo – prostor, kjer so se učenceve moči lahko izrazile brez pritiska in primerjanja.

Iz izkušenj izvedene ure izhaja več pomembnih spoznanj:

- učenje je najbolj učinkovito, ko združuje različne poti do znanja;
- heterogeni razredi niso ovira, temveč priložnost za bogatejše sodelovalno učenje;
- sočasno delo učitelja in specialnega pedagoga omogoča resnično inkluzijo, saj podpora ni osredotočena le na posameznika, ampak na celoten razredni kolektiv;
- inovativni pristopi, kot je »Escape room«, ustvarjajo visoko motivacijo in dolgoročno pozitivno držo do matematike.

Sklepno lahko zapišemo, da učimo se skupaj, a vsak po svoji poti ni zgolj slogan, temveč filozofija sodobne šole, ki jo je mogoče uresničiti v praksi. Prikazana učna ura dokazuje, da lahko združimo zahtevno učno vsebino, senzorično bogato okolje, strokovno sodelovanje in učencevo samoaktivnost v enovito, inovativno in vključujočo učno izkušnjo. Takšni pristopi gradijo šolo prihodnosti – šolo, kjer se vsak otrok lahko uči, raste in prispeva na svoj način, ob tem pa se skupaj gradi močna in povezana skupnost učencev, učiteljev in strokovnjakov.

»Ko učitelj, specialni pedagog in učenec stopijo na skupno pot učenja, se matematika ne spremeni le v znanje, temveč v most sodelovanja, zaupanja in medsebojnega sprejemanja. V takšnem prostoru noben učenec ne ostane sam, saj vsak najde svojo pot – a skupaj ustvarijo cilj, ki ga ne bi mogli doseči posamezno. To je resnična moč sodelovalnega učenja: v njem se ne učimo samo ulomkov, temveč tudi tega, kako se deli odgovornost, kako se množi podpora in kako se seštevata uspeh.«

Literatura:

- Baglieri, S. (2023). Disability studies and the inclusive classroom (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. (n.d.). Objave v slovenščini. Pridobljeno 24. avgusta 2025, s <https://www.european-agency.org/Sloven%C5%A1%C4%8Dina/publications>
- Florian, L. (2014). The SAGE handbook of special education. London, UK: SAGE.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2015). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston, MA: Pearson.
- Graham, L. J. (2023). Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice. New York, NY: Routledge.
- Inkluzija Slovenija. (n.d.). Inkluzija Slovenija. Pridobljeno 24. avgusta 2025, s <https://inkluzijaslovenija.com/>
- Inkluzivno izobraževanje – Sonček. (n.d.). Inkluzivno izobraževanje. Pridobljeno 24. avgusta 2025, s <https://www.soncek.org/virtualni-center/izobrazevanje/inkluzivno-izobrazevanje/>
- Inkluzivno izobraževanje – Strokovni center za avtizem – CSGM. (2023, 6. december). Inkluzivno izobraževanje. Pridobljeno 24. avgusta 2025, s <https://www.avtizem.csqm.si/2023/12/06/inkluzivno-izobrazevanje/>
- Izzivi inkluzivne vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. (2024). Sodobna pedagogika, 75(1), 1–20. Pridobljeno 24. avgusta 2025, s https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2024_izzivi-inkluzivne-vzgoje-in-izobrazevanja-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kaj je inkluzija/inkluzivno izobraževanje? | OŠ Franja Malgaja Šentjur. (n.d.). Pridobljeno 24. avgusta 2025, s https://fmalgaja.si/?page_id=23231
- Kavkler, M. (2003). *Otroci z učnimi težavami v osnovni šoli*. Ljubljana, Slovenija: Zavod RS za šolstvo.
- Košir, K., & Pečjak, S. (2007). *Psihologija pouka*. Ljubljana, Slovenija: DZS.
- Košnik, P., Plavčak, D., Ornik – Vovk, N. idr.(2023). *Individualizirani program*. Ljubljana, Slovenija: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: Koncept dela*. Ljubljana, Slovenija: Zavod RS za šolstvo.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Regan, K. S. (2023). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2023). *What really works in special and inclusive education*. London, UK: Routledge.
- Pekljaj, C. (2010). *Učinkovito učenje in poučevanje*. Ljubljana, Slovenija: Filozofska fakulteta.
- Peer, L., & Reid, G. (2020). *Special educational needs: A guide for inclusive practice* (3rd ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – Zavod RS za šolstvo. (n.d.). Pridobljeno 24. avgusta 2025, s <https://www.zrss.si/izdelek/razvoj-inkluzivne-vzgoje-in-izobrazevanja/>
- Resman, M. (2000). *Sodobna šola in učitelj*. Ljubljana, Slovenija: DZS.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2021). *Oxford encyclopedia of inclusive and special education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sobel, D., & Alston, S. (2020). *The inclusive classroom: A new approach to differentiation*. London, UK: Bloomsbury Education.
- Sobel, D., & Alston, S. (2023). *The inclusive classroom: A new approach to differentiation* (2nd ed.). London, UK: Bloomsbury Education.
- Tancig, S. (2009). *Razvijanje ustvarjalnosti pri pouku matematike*. Ljubljana, Slovenija: DZS.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik. (2017). Maribor: Univerza v Mariboru. Pridobljeno 24. avgusta 2025, s <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

POTI DO ZNANJA

Povzetek: Poučujem 23 let in menim, da smo učitelji in tudi učenci ter posledično starši pred velikimi izzivi. Na hitrem in preprostem dosegu so aplikacije, igrice ipd., ki današnje otroke pritegnejo in motivirajo. Motivirati pa moram tudi jaz in ves čas se sprašujem, kakšne didaktične metode naj vpeljem za zanimiv pouk, kjer bodo učenci motivirani, sodelovalni in na koncu tudi učno uspešni. Izhajam iz prepričanja, da se učenci 5. razreda večino naučijo v šoli, doma pa zadoščata kratka ponovitev in utrjevanje. V prispevku predstavim sklope dejavnosti, ki sem jih vpeljala za dvig angažiranosti in uspešnosti: dejavnost »Samoučeči se razred«, kjer učenci prevzemajo več odgovornosti za načrtovanje učenja, učenje prek igre in formativno spremljanje pri slovenščini. Prispevek nakaže, kako lahko premišljena kombinacija aktivnih metod in formativnega spremljanja v 5. razredu ustvari učilnico, kamor se učenci radi vračajo in kjer učenje ostaja osrednji fokus.

Ključne besede: motivacija, igra, aktivnost, znanje.

PATHS TO KNOWLEDGE

Abstract: I have been teaching for 23 years and I believe that teachers, students, and consequently parents are facing great challenges. Applications, games, etc., which attract and motivate today's children, are quickly and easily accessible. However, I also need to motivate them, and I am constantly wondering what teaching methods I should use to make my lessons interesting, so that my students are motivated, cooperative, and ultimately successful in their learning. I believe that fifth-grade students learn most of what they need to know at school, and that a brief review and reinforcement at home is sufficient. In this article, I present a set of activities that I have introduced to increase engagement and success: the "Self-learning class" activity, where students take on more responsibility for planning their learning, learning through play, and the formative assessment at Slovene. This article presents how a thoughtful combination of active methods and formative assessment in the 5th grade can create a classroom that students enjoy returning to and where learning remains the central focus.

Key words: motivation, play, activity, knowledge

Uvod

Za otroke je igra temeljna spoznavna izkušnja in osnova za proces učenja. Je razvojna in vzgojna dejavnost, pri kateri je otrok samostojen, svoboden, ustvarjalen, raziskuje in išče nove možnosti, tekmuje s sabo, z drugimi, s časom, s cilji (Pečjak, 2000).

M. Cencič (1986) poudarja, da mora šola učencem omogočiti igro, vendar pa je treba pri tem zagotoviti dovolj prostora, jim dati dovolj časa, preproste igrače in material ter jih voditi in spodbujati. Igra namreč vpliva na otrokov telesni, umski, psihomotorični, spoznavni, čustveni in socialni razvoj, pomembna pa je tudi za socializacijo otrok v razredu. Prek nje otrok pridobiva občutek pripadnosti skupini, solidarnosti, zadovoljuje svojo potrebo po druženju in socialni pripadnosti. Za učinkovito posredovanje znanja je pomembno poznavanje različnih metod poučevanja. Metode poučevanja so pomembne najmanj toliko kot snov, pogosto še pomembnejše (Galeša, 1995). Poznamo statične in dinamične metode dela. Odločitev o izbiri metode temelji na tem, kaj želimo doseči s podanim znanjem. Med statične metode dela štejemo predavanje, kjer so udeleženci pasivni, se manj aktivno vključujejo v procese učenja, večkrat so le v vlogi poslušalcev ali opazovalcev, aktiven pa je vodja. Pri dinamičnih metodah dela, kamor prištevamo tudi igro, pa so udeleženci aktivni, sodelujejo, skupaj z vodjo ustvarjajo proces in odkrivajo novo znanje. Igra je pomemben posredovalec znanj. Na pouk se temeljito pripravljam, saj izkušnje kažejo, da je uspešen tak pouk, ki je premišljen, upošteva potrebe in interese učencev ter jih aktivno motivira k sodelovanju. Svoje delo trenutno doživljam kot velik didaktični izziv: kako poučevati tako, da bodo vsi trije deležniki pedagoškega trikotnika zadovoljni in da bodo učenci zavzeto sodelovali pri učenju? Kako jih pritegniti, spodbuditi k delu in hkrati ohranjati visoke učne standarde, ko pa se v razredih vse pogostejše srečujemo z nižjo motivacijo, učnimi težavami ter intenzivnejšim poseganjem staršev v šolski prostor? Vse to zahteva razmislek o novih pristopih ter skrbno izbiro didaktičnih metod, ki učence aktivirajo, jim dajejo občutek napredka in prispevajo k prijetnemu učnemu ozračju.

Predstavila bom različne dejavnosti, ki so se izkazale kot učinkovite učne poti do znanja.

»Samoučeči se razred«

Webinar z omenjenim naslovom me je navdušil, zato sem njegovo idejo preizkusila v razredu in jo prilagodila svojim učencem. V nadaljevanju predstavljam primer takšnega dneva pouka. Učni dan smo začeli v jutranjem krogu, kjer smo se najprej pogovorili o počutju in dogodkih, saj učenci radi pripovedujejo in jim ta uvodni »jutranji sestanek« daje priložnost, da se izrazijo. Nato sem podrobno predstavila potek dne in natančna navodila za delo. Učenci so jih imeli tudi v pisni obliki, da so lahko po potrebi preverjali korake.

Posebej jih je pritegnilo, da lahko delajo individualno, v paru ali trojici, da si sami izberejo predmet in da se med delom lahko pogovarjajo, sodelujejo, preverjajo rešitve ter ob koncu ure oddajo vse opravljeno delo. Pri matematiki so reševali učni list za utrjevanje števil do milijon, pri čemer so bile naloge diferencirane, rešitve pa so bile razobešene po razredu. Učenci so samostojno preverili svoje rešitve ter si ob koncu označili napredek s »semaforčkom« v okviru formativnega spremljanja. Pri naravoslovju in tehniki ter družbi so učenci po navodilih v učbeniku samostojno raziskovali učno snov, jo zapisali v zvezek in reševali diferencirane naloge na delovnem listu. Pri družbi so iz kartona izdelali še plastnice, pri naravoslovju in tehniki pa padalo, kar je še dodatno spodbudilo ustvarjalnost in sodelovanje. Delali so v svojem tempu, skrbeli za urejen zapis in bili ves čas aktivni.

Pri slovenščini in likovni umetnosti sem jih motivirala s povabilom k natečaju za najboljšo pesem, zgodbo in likovni izdelek. Tekmovalni element je poskrbel za ustvarjalnost, saj so si vsi želeli, da bi bil prav njihov izdelek izbran in posredovan naprej.

Ob koncu dneva je sledila evalvacija z vprašalnikom za učence, ki mi je služil kot povratna informacija o izvedbi. Učenci so izrazili, da so jim takšni dnevi pouka zelo zanimivi, sproščeni in motivacijski.

Pripovedovalno besedilo s formativnim spremljanjem

Pisanje spisa je za učence zahteven proces, zato se ga lotevam premišljeno, sistematično in z jasnim načrtom. Na tem področju sem se dodatno izobraževala in razvila svojo različico pristopa k učenju pisanja doživljajskega spisa. Pri obravnavi smo izhajali iz vsebin v delovnem zvezku, si ogledali posnetke, oblikovali učno pot ter izdelali merila uspešnosti. Na spletu smo poiskali primere dobrih spisov, jih analizirali in se med seboj učili preko skupnega vrednotenja in popravljanja. Najprej smo se posvetili uvodu in zaključku, šele nato smo načrtovali in pisali jedro. Posebej veliko časa smo namenili opisu in dodajanju doživetij, saj je ta del za učence najzahtevnejši. Pri delu so uporabljali semaforček formativnega spremljanja, s katerim so sproti spremljali svoje močne strani in področja, ki jih morajo še razvijati. Učenci zelo radi vrednotijo delo drug drugega, saj tako hitreje napredujejo in bolje razumejo merila kakovostnega besedila. Takšen način učenja pisanja je razgiban in sodelovalen. Učenci si pomagajo, izmenjujejo ideje, skupaj iščejo rešitve, vodijo jih jasna merila, sama pa imam vlogo opazovalke in svetovalke, medtem ko večino dela opravijo sami. To me še posebej veseli, saj verjamem, da aktivni učenec lažje razvija pisne spretnosti in hitreje pride do uporabnega znanja.

Matematične igre in utrjevanje znanja

Večkrat izvedem tudi delo po postajah in učenje prek igre znotraj ene same učne ure. Pomembno vlogo imata jasna napoved učne ure ter natančna navodila za delo, saj učence usmerita in jim omogočita, da kasneje povsem samostojno sodelujejo pri dejavnostih. Ko so cilji, pravila in potek dela jasno predstavljeni, lahko pouk steče sproščeno, učenci pa se med postajami aktivno vključujejo, sodelujejo in nadgrajujejo znanje skozi igro.

Iskanje ustreznega števila

Pri matematiki sem izvedla igro, s katero so učenci utrjevali zaokroževanje in primerjanje števil do 1.000.000. Po razredu sem razporedila kartončke z različnimi števili, učenci pa so v skupinah iskali tista, ki so najbližje izbranemu številu. Vsak učenec je moral sam poiskati svoja števila, nato pa je skupina skupaj izbrala tisto, ki je ciljnemu številu najbližje. Ko so imeli števila zbrana, so jih uredili po velikosti in zapisali v zvezek. Skupina je delo zaključila

šele takrat, ko so imeli vsi člani pravilno zapisana števila po vrsti. Nato so preverili rešitve ter po potrebi utemeljili svoje odločitve. Tak način dela je spodbujal sodelovanje, matematično razmišljanje, komunikacijo med učenci in samostojno preverjanje pravilnosti.

Sestavimo število

Učenci so na prazen kartonček zapisali svojo najljubšo številko. Nato so s skupnim dogovarjanjem iz danih števk sestavili največje sodo število, največje liho število, najmanjše sodo število in najmanjše liho število. Po dogovoru so rešitve zapisali v zvezke in jih med seboj preverili. Takšna naloga jih spodbuja k sodelovanju, razmišljanju o vrednosti mesta številke in h komunikaciji. Ker lahko vsak učenec aktivno prispeva svoj kartonček, dejavnost deluje motivacijsko in hitro pokaže, kako različna lahko postanejo števila že z majhno spremembo položaja števk.

Hitro seštevanje in odštevanje

Pri utrjevanju računskih operacij sem izvedla kratko dejavnost z računi na kartončkih. Na njih so bili zapisani računi za seštevanje in odštevanje, učenci pa so jih poskušali rešiti čim hitreje in čim natančneje. Po končanem reševanju so med seboj primerjali rezultate, preverili pravilnost in po potrebi utemeljili svoje rešitve. Nato so s pomočjo semaforčka formativnega spremljanja označili, kako uspešni so bili in katera področja morajo še izboljšati. Takšna dejavnost spodbuja samostojnost, natančnost, preverjanje in realno samorefleksijo, hkrati pa omogoča hitro povratno informacijo o znanju vsakega učenca.

Nadaljuj zaporedje z gibanjem

Pri matematiki sem izvedla kratko gibalno delavnico, ki sem jo vodila sama. Učencem sem povedala izhodiščno število, njihova naloga pa je bila, da z gibanjem (skoki, plesnimi gibi, koraki) nadaljujejo številsko zaporedje (npr. +5, +10, +100, +1000 ...) in ob tem na glas izgovarjajo nova števila. Z gibanjem se je ustvaril ritem, ki jim je pomagal pri ohranjanju koncentracije in zaporedja. Naloga jim je bila zelo zanimiva, sproščena in močno motivacijska.

Delavnica za starše

Na roditeljskem sestanku sem izvedla delavnico za starše, v okviru katere so najprej v skupinah razpravljali o načinih učenja doma, kako poteka, kakšno vlogo pri tem imajo starši in kje vidijo največje izzive. Sledila je predstavitev njihovih pogledov: koliko so prisotni pri učenju, koliko pomoči ponujajo in kakšna so njihova pričakovanja do otrok in učitelja. Pogovor sem nato usmerila k skupni temi: kako pomembno je, da učenci postajajo samostojni, da si med seboj izmenjujejo zapiske, si pomagajo pri razumevanju snovi ter se po potrebi udeležujejo dejavnosti Znam za več. Poudarila sem tudi, da sem učencem vedno na voljo za dodatno razlago. Staršem sem predstavila koncept formativnega spremljanja in učenje prek igre, ki ga vpeljujem za povečanje motivacije, za večjo aktivnost učencev in doseganje boljših učnih rezultatov. S tem sem želela pokazati, da se učitelj, učenec in starši lahko povežemo za skupen cilj, in sicer samostojnega, odgovornega in motiviranega učenca.

Zaključek

Menim, da so časi frontalnega pouka minili, zato se sproti izobražujem za sodobnejši in zanimivejši pouk, ki učence motivira in veseli. Učenci se prek igre raje učijo, bolj sodelujejo, se povezujejo in jim ni treba ves čas sedeti. Če so vključeni še elementi formativnega spremljanja, smo po mojem mnenju na pravi poti do znanja. Učenci so tako aktivnejši, učitelj pa pouk načrtuje, jih med aktivnostmi usmerja in spodbuja ter skrbi tudi za socialno noto v razredu, ki je izjemno pomembna.

Literatura

https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/10/10_NinaKranjec.pdf

<https://begrejt.si/slides/samouceci-se-razred-84>

<https://begrejt.si/slides/primeri-formativnega-spremljanja-razredne-stopnje-46>

DIDAKTIČNI PRISTOPI K INDIVIDUALIZACIJI IN DIFERENCIACIJI: OBLIKOVANJE UČNIH NAVAD TER SPODBUJANJE UČNE MOTIVACIJE PRI UČENCIH

Povzetek: Individualizacija in diferenciacija sta pomembna načela sodobnega pouka, ki učitelju omogočata prilagajanje pouka različnim sposobnostim in interesom učencev. Pri učenju tujih jezikov, kot je nemščina, imata še posebej pomembno vlogo, saj učenci v razredu dosegajo različno stopnjo predznanja, motivacije in učnih zmožnosti. V prispevku so predstavljeni didaktični pristopi, ki združujejo individualizacijo, diferenciacijo, oblikovanje učnih navad ter spodbujanje motivacije. Posebna pozornost je namenjena pouku nemščine kot neobveznemu izbirnemu predmetu v 4.–6. razredu ter nemščine kot obveznemu izbirnemu predmetu v 7.–9. razredu osnovne šole, kjer se razlike med učenci še posebej izrazito kažejo. Namen prispevka je pokazati, kako lahko premišljeno načrtovan pouk tujih jezikov prispeva k večji uspešnosti učencev, krepi njihovo samostojnost in spodbuja trajne motivacije.

Glavne besede: individualizacija, diferenciacija, učne navade, učna motivacija, poučevanje nemškega jezika

DIDACTIC STRATEGIES FOR INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION: FOSTERING LEARNING HABITS AND STUDENT MOTIVATION

Abstract: Individualization and differentiation represent fundamental principles of contemporary pedagogy, enabling teachers to tailor instruction to the diverse abilities, needs, and interests of their students. In the context of foreign language learning—particularly in German—these principles assume a crucial role, as students within the same classroom often display varying levels of prior knowledge, motivation, and learning aptitude. This paper presents didactic approaches that integrate individualization, differentiation, the development of effective learning habits, and the enhancement of learner motivation. Special attention is devoted to the teaching of German as an optional subject in grades 4–6 and as an elective compulsory subject in grades 7–9 of primary school, where individual differences among students become especially pronounced. The aim of this contribution is to demonstrate how carefully planned foreign language instruction can improve students' achievement, strengthen their autonomy, and foster enduring motivation for lifelong language learning.

Keywords: individualization; differentiation; learning habits; learner motivation; German language teaching

1 Uvod

V sodobni šoli je heterogenost učencev dejstvo, s katerim se učitelji srečujejo vsakodnevno. Učenci se razlikujejo po svojih sposobnostih, predznanju, interesih, učnih stilih in motivaciji. Zato enoten pristop k poučevanju pogosto ne zadostuje, temveč zahteva kombinacijo različnih strategij. Individualizacija in diferenciacija sta didaktični načeli, ki omogočata, da pouk postane bolj pravičen in učinkovit (Bevk 2010, str. 12). Pri pouku tujih jezikov, zlasti nemščine kot neobveznega izbirnega predmeta v 4.–6. razredu ter nemščine kot obveznega izbirnega predmeta v 7.–9. razredu, so razlike med učenci izrazite. Nekateri se z jezikom srečujejo prvič, drugi pa že imajo predznanje, medtem ko je motivacija pogosto povezana z zunanji dejavniki (npr. želja staršev, modnost oz. uporabnost jezika, osebni interes). To od učitelja zahteva skrbno načrtovanje, uvajanje diferenciranih nalog in prilagajanje metod dela. Prispevek analizira pomen individualizacije in diferenciacije pri pouku, predstavi strategije za oblikovanje učnih navad in spodbujanje motivacije ter ponuja praktične primere iz pouka nemščine v osnovni šoli.

2 Individualizacija pri pouku

Individualizacija se nanaša na podporo posameznemu učencu znotraj določene skupine. Individualizacija pomeni prilagajanje učnega procesa posameznemu učencu. Učitelj se odziva na različne stopnje predznanja, tempo dela in interesne usmeritve učencev (Kovač 2015, str. 28). V praksi to vključuje: prilagajanje nalog (npr. krajša besedila za učence z manj besedišča, daljša in zahtevnejša besedila za naprednejše), diferencirane cilje (učenci z osnovnim znanjem osvojijo ključne besede, naprednejši pa tvorijo celotne stavke), uporabo različnih virov (učbenik, kartice, digitalna orodja, pesmi, igre).

2.1. Individualizirani pristopi pri učenju nemščine v 9. razredu na temo Martinstag
Pri pouku tujega jezika v višjih razredih osnovne šole je eden izmed ključnih izzivov raznolikost med učenci glede na njihovo predznanje, jezikovne sposobnosti in interese. Individualizacija pri pouku nemščine omogoča učitelju, da prilagodi učni proces tako, da vsak učenec prispeva po svojih zmožnostih in hkrati razvija lastne jezikovne ter socialne kompetence. Tema Martinstag (Martinovanje) ponuja bogat kulturni kontekst, ki spodbuja medkulturno razumevanje, ustvarjalnost in avtentično rabo tujega jezika.

2.1.1. Opis individualiziranega pristopa

Pri obravnavi teme Martinstag so bili učenci 9. razreda razdeljeni v štiri skupine glede na njihove sposobnosti, interese in izražene želje. Vsaka skupina je imela drugačno nalogo, ki je omogočala individualizirano razvijanje jezikovnih spretnosti (pisno izražanje, razumevanje kulturnih vsebin, sodelovalno delo).

Učenci prve skupine so zasnovali vabilo na martinovanje v sklopu šolske prireditve.

Pri tem so uporabljali izrazje, povezano s prireditvami in prazniki (Einladung, Datum, Uhrzeit, Ort, Wir laden euch herzlich ein!). Učitelj je pri manj samozavestnih učencih uporabil vzorce vabil in predloge stavkov, naprednejši učenci pa so oblikovali besedilo samostojno in ga oblikovali digitalno. Cilj je bil razvijanje pisnega izražanja in funkcionalne rabe jezika v avtentičnem kontekstu.

Druga skupina je ustvarjala zgodbo o svetem Martinu (Sankt Martin), v kateri so uporabili osnovno strukturo in besedišče, povezano s praznikom (npr. Mantel teilen, Laterne, helfen, Freundschaft). Učenci z višjim znanjem so uporabljali preteklik (Präteritum, Perfekt), medtem ko so učenci z manj predznanja zapisovali krajše povedi v sedanjiku. Cilj je bil spodbujanje ustvarjalnega pisanja in širjenje besedišča ob hkratnem upoštevanju jezikovne ravni posameznika.

Tretja skupina je pripravila nakupovalni seznam (Einkaufsliste) potrebščin za prireditev.

Pri delu so uporabljali besedišče iz vsakdanjega življenja in tematsko področje hrane ter šolskih dogodkov (Getränke, Brot, Kuchen, Kerzen, Servietten). Učitelj je spodbujal samostojno delo, pri čemer so učenci razvrščali besede po kategorijah in jih zapisovali v množini. Cilj je bil utrjevanje praktične rabe jezika v vsakdanjih situacijah ter povezava z realnim kontekstom šolskega življenja.

Četrta skupina je pripravila program šolske prireditve, kjer so morali smiselno razporediti aktivnosti, poimenovati nastopajoče in napisati kratke opise (Begrüßung, Lied, Theaterstück, Abschlussrede). Naprednejši učenci so bili vključeni v jezikovno in vsebinsko oblikovanje programa, šibkejši pa so sodelovali pri razporejanju vsebin in vizualnem oblikovanju. Cilj je bil razvijanje organizacijskih spretnosti, timskega dela in funkcionalne komunikacije v tujem jeziku.

2.1.2. Učinek individualizacije

Uporaba individualiziranih pristopov je pokazala visoko stopnjo motivacije in sodelovanja učencev. Različne naloge so omogočile, da je vsak učenec našel svojo vlogo v procesu učenja ne glede na stopnjo jezikovnega znanja. Učenci z nižjim predznanjem so pridobili samozavest skozi konkretne, vizualno podprte naloge (vabilo, seznam). Naprednejši učenci so poglobljali svoje znanje s kompleksnejšimi nalogami (zgodba, program). Delo v skupinah je krepilo socialno učenje, odgovornost in samoevalvacijo, saj je vsak član prispeval svoj del k skupnemu cilju – pripravi šolske prireditve.

2.1.3. Evalvacija

Evalvacija dela je potekala skozi refleksijo učencev in opazovanje učitelja. Učenci so izrazili zadovoljstvo, ker so lahko izbirali dejavnosti, ki ustrezajo njihovim interesom, kar je povečalo notranjo motivacijo za učenje nemščine. Analiza izdelkov je pokazala, da so individualizirane naloge prispevale k izboljšanju pisnega izražanja, bogatitvi besedišča in razumevanju kulturnih vsebin o nemškem prazniku Martinstag. Učna dinamika je bila boljša, kar se je odražalo v večji samostojnosti učencev ter poglobljenem medkulturnem zavedanju.

Celovito gledano je individualizacija omogočila, da so učenci doživeli uspeh glede na svoje zmožnosti, kar potrjuje pomen prilagojenega in avtentičnega učenja tujega jezika v osnovni šoli.

3. Diferenciacija učnih dejavnosti

Diferenciacija se nanaša na načrtovanje pouka za heterogeno skupino učencev. Diferenciacija pomeni različnost učnih vsebin, metod ali nalog znotraj skupine učencev. Učitelj načrtno oblikuje pouk tako, da omogoča vsem učencem učenje na njim ustrezni ravni. Cilj je omogočiti vsem učencem aktivno sodelovanje, ne glede na njihove sposobnosti. Učitelj lahko diferencira po vsebini (teme, ki so zanimive in blizu življenju učencev), po procesu (način izvedbe: individualno, skupinsko, v parih) ter po izdelku (učenci pokažejo znanje na različne načine: plakat, pesem, strip, ustni nastop).

3.1 Didaktični pristopi k diferenciaciji pri pouku nemščine (tema ŽIVALI)

Pri poučevanju nemščine v 4., 5. in 6. razredu osnovne šole se pogosto pojavljajo izrazite razlike v predznanju in učenčevih učnih navadah. Diferenciacija pri pouku na temo Živali (Tiere) omogoča, da vsak učenec napreduje v skladu s svojimi zmožnostmi, hkrati pa ohranja občutek vključenosti in uspešnosti. Spodaj so predstavljeni primeri diferenciranih pristopov po posameznih razredih.

Pri učencih 4. razreda, ki se nahajajo na začetni ravni znanja (A1.0), je cilj razvijanje osnovnega besedišča za poimenovanje živali ter razumevanje in uporaba preprostih fraz, kot sta *Das ist ein Hund* ali *Die Katze ist klein*. Diferenciacija se izvaja predvsem na vizualni, gibalni in zahtevnostni ravni. Učenci delajo z različnimi slikovnimi materiali (slikovne kartice, igre tipa Memory ali Bingo z živalmi, plakati, lutke). Tisti z manjšim predznanjem poimenujejo živali (Hund, Katze, Fisch), medtem ko naprednejši dodajajo pridevnike (groß, klein, schön). Gibalne igre, kot so »Spring wie ein Frosch!« ali »Lauf wie ein Hund!«, dodatno spodbujajo razumevanje pomena in ohranjajo pozornost učencev. Diferenciacija po zahtevnosti se kaže v različnih ciljih: prva skupina poimenuje živali, druga tvori preproste povedi (*Das ist ein Pferd*), tretja pa doda opis (*Das Pferd ist groß und braun*).

V 5. razredu (nadaljevalna raven) se diferenciacija osredotoča na razvijanje zmožnosti opisovanja živali in pogovora o njihovem videzu, bivališču ter prehrani. Učenci uporabljajo glagole v 3. osebi (*Der Hund läuft, die Katze schläft*) in nadgrajujejo govorne spretnosti z uporabo tematskih kartic in pogovornih iger. V paru se sprašujejo in odgovarjajo na vprašanja, kot sta *Welche Tiere magst du? Warum?* ter *Ich mag den Hund, weil er freundlich ist*. Šibkejši učenci imajo na voljo vnaprej pripravljene stavčne začetke, medtem ko naprednejši tvorijo lastne odgovore. Pri slušnem razumevanju se naloge razlikujejo po zahtevnosti: prva skupina obkroži slišane živali, druga jih zapiše z bivališči, tretja pa odgovarja na vprašanja z lastnimi stavki. Projektno delo se izvaja v skupinah. Učenci pripravijo mini-plakat o izbrani živali, pri čemer vsak član prispeva glede na svoje zmožnosti (risba, besede, povedi ali kratek opis).

V 6. razredu (prehodna raven) se diferenciacija nadgradi z zahtevnejšimi jezikovnimi strukturami. Učenci znajo opisati živali podrobneje, vključujoč njihov videz, najljubšo hrano in okolje. Uporabljajo enostavne povedi v sedanjiku in pretekliku (*Mein Haustier war klein, jetzt ist es groß*). Pri diferenciaciji po nalogi (angl. Task-based learning) učenci delajo na različnih ravneh zahtevnosti: prva skupina napiše pet povedi o najljubši živali, druga pripravi kratko ustno predstavitev, tretja pa zasnuje kviz ali igro o živalih za sošolce. Uporaba digitalnih orodij, kot so LearningApps, Kahoot in Wordwall, omogoča digitalno diferenciacijo, saj ponuja naloge različnih stopenj zahtevnosti, od poimenovanja in opisa živali do slovnične rabe glagolov *sein* in *haben*.

3.1.1. Evalvacija

Diferencirani pristopi pri pouku na temo Živali so pokazali visoko stopnjo angažiranosti in zadovoljstva učencev. Učenci z manjšim predznanjem so s pomočjo vizualne in gibalne diferenciacije lažje razumeli pomen besed in jih začeli samostojno uporabljati. Naprednejši

učenci so pridobili priložnost za ustvarjalno izražanje, rabo kompleksnejših struktur in vodenje aktivnosti. V skupinah je bila izboljšana učna dinamika in medsebojna pomoč. Diferenciacija po vsebini in po procesu se je izkazala za najbolj učinkovito, saj je omogočila postopno napredovanje vsakega učenca. Evalvacija dela učencev (samoocena, kvizi, refleksija po projektu) je pokazala, da učenci bolje razumejo lastni napredek in lažje ohranjajo motivacijo. Celovito gledano diferenciacija spodbuja razvoj samostojnosti, sodelovanja in pozitivnega odnosa do učenja tujega jezika, kar so ključni cilji sodobnega pouka nemščine v osnovni šoli.

4 Oblikovanje učnih navad

Oblikovanje učnih navad je ključen element uspešnega učenja tujega jezika, zlasti pri učencih 4.–9. razreda, ki se učijo nemščine. Pravilno oblikovane učne navade povečujejo samostojnost učencev, spodbujajo motivacijo in omogočajo učinkovito utrjevanje jezikovnega znanja. Učne navade učencem pomagajo razviti rutino in organizacijo. Pri pouku nemščine v 4.–9. razredu se oblikujejo ves čas: redno ponavljanje besedišča (učne kartice, digitalne aplikacije), vodenje jezikovnega zvezka (osebni slovar, zapiski) ter samostojne naloge (dnevnik učenja).

4.1. Učne navade pri starejših učencih (7.–9. razred)

S pomočjo digitalnih orodij, kot so Kahoot, Quizizz ali LearningApps, učenci utrjujejo slovnice strukture ali besedišče na interaktiven način. Ta orodja omogočajo hitro povratno informacijo ter prilagajanje težavnosti nalog. Aktivnosti, ki vključujejo sodelovanje učencev, bodisi individualno bodisi v skupinah, povečujejo motivacijo, spodbujajo samoevalvacijo ter krepijo tekmovalnost, kar pozitivno vpliva na angažiranost učencev in njihov učni proces. Vsak učenec vodi osebni dnevnik, v katerega zapisuje nove besede, izraze in kratke stavke, kar omogoča sistematično spremljanje napredka in utrjevanje naučenega. Ob koncu tedna učenci reflektirajo o svojem učenju, ocenjevanje pa se osredotoča na besede, ki so jih že dobro zapomnili, ter na tiste, ki še zahtevajo dodatno utrjevanje, kar omogoča ciljno usmerjeno nadaljnje delo. Učenci pripravljajo mini-projekte, kot so predstavitev nemškega mesta ali znamenitosti, recept za nemško jed, ali intervju s sošolcem v nemščini. S tem razvijajo sposobnost uporabe jezika v avtentičnih situacijah in krepijo svoje raziskovalne sposobnosti. Projektne naloge spodbujajo samostojno delo, ustvarjalnost in sodelovalno učenje, saj omogočajo učencem, da se povežejo z jezikovnimi vsebinami na praktičen način. Učenci redno ocenjujejo svoje znanje na področjih, kot so besedišče, slovnica, branje in govor, kar jim pomaga pri samostojnem ocenjevanju napredka in prepoznavanju področij, kjer potrebujejo dodatno pozornost. Na podlagi samoevalvacije učenci oblikujejo osebne cilje za naslednje obdobje, kar spodbuja razvoj metakognitivnih sposobnosti in povečuje občutek odgovornosti za lastno učenje.

4.2. Evalvacija

Evalvacija izvedenih aktivnosti in pristopov pri oblikovanju učnih navad kaže, da učenci, ki redno uporabljajo strukturirane metode učenja (npr. učne kartice, dnevnik besedišča in samoevalvacijske liste), dosegajo večjo samostojnost in zanesljivejše pomnjenje besedišča. Posebej učinkovite so se izkazale dejavnosti, ki združujejo vizualno, gibalno in digitalno učenje, saj nagovarjajo različne učne stile in spodbujajo notranjo motivacijo. Pri starejših učencih (7.–9. razred) so se kot uspešne izkazale digitalne oblike utrjevanja in projektno delo, ki spodbujajo odgovornost, sodelovanje in samorefleksijo. Analiza kaže, da učenci, ki so postopno razvijali rutino pri vodenju osebnega učnega dnevnika in redno ponavljali snov z digitalnimi kvizi, dosegajo boljše rezultate pri testih in izražajo večje zanimanje za nadaljnje učenje nemščine. Celovito gledano rezultati potrjujejo, da premišljeno načrtovano oblikovanje učnih navad pri pouku nemščine prispeva k večji učinkovitosti učenja, trajnejši motivaciji in razvoju samoregulacijskih spretnosti učencev.

5 Spodbujanje učne motivacije

Učna motivacija je ključen dejavnik uspešnega učenja tujega jezika, zlasti v osnovnošolskem obdobju, ko se oblikujejo temeljne učne navade, odnos do jezika in notranja želja po znanju. Pri učenju nemščine kot drugega tujega jezika je spodbujanje motivacije pogosto zahtevnejše, saj učenci nemščino pogosto dojemajo kot težji in manj zanimiv jezik. Učitelj ima zato pomembno vlogo pri oblikovanju pozitivnega odnosa do učenja nemščine, ustvarjanju prijetnega učnega okolja ter vzburjanju občutka uspeha in uporabnosti znanja. Motivacija je večplastna in vključuje notranje (intrinzične) in zunanje (ekstrinzične) dejavnike. Notranja motivacija izhaja iz radovednosti, želje po komunikaciji in osebnega zadovoljstva ob uspehu. Zunanja motivacija je povezana z zunanjimi spodbudami – ocenami, pohvalami, tekmovalni ali pričakovani staršev. Pri učencih od 4. do 9. razreda se te oblike prepletajo. Pri poučevanju nemščine kot drugega tujega jezika se kot posebej učinkoviti izkažejo pristopi, ki povezujejo jezikovno učenje z resničnim življenjem in spodbujajo notranjo motivacijo učencev. Učenje skozi igro in gibanje je pri mlajših učencih (4.–6. razred) posebej učinkovito, saj pesmi, igre vlog ter gibalne dejavnosti omogočajo spontano utrjevanje besedišča in sproščeno uporabo jezika. Besedne igre, kot sta Bingo z besedami ali spomin ter tekmovalni kvizi, krepijo zanimanje za jezik in spodbujajo aktivno sodelovanje učencev. Starejši učenci (7.–9. razred) pa že bolj cenijo uporabnost znanja, digitalno učenje in avtentične stike z nemškim jezikom (npr. pri potovanjih, glasbi, filmih). Sodobna digitalna orodja, kot so interaktivni kvizi (Kahoot, Quizizz), aplikacije (Duolingo, LearningApps), digitalne naloge in predstavitve, povečujejo motivacijo učencev ter omogočajo individualizirano učenje. Učence najbolj motivira občutek, da znanje lahko uporabijo v vsakdanjem življenju (Bevk 2012, str. 5).

Zaključek

Spodbujanje učne motivacije pri učenju nemščine med 4. in 9. razredom zahteva ustvarjalnost, razumevanje razvojnih značilnosti učencev ter fleksibilnost pri izbiri metod. Ključ do uspeha je kombinacija igre, avtentičnosti, tehnologije in pozitivne učne klime. Učenec, ki pri pouku doživlja veselje, občutek pripadnosti in smiselnost učenja, razvija dolgoročno zanimanje za jezik, kar vodi v trajnejše znanje in osebno rast. Individualizacija in diferenciacija pri pouku nemščine kot neobveznem izbirnem predmetu omogočata, da se učenci učijo v skladu s svojimi zmožnostmi. Učne navade in motivacija pa sta ključna dejavnika, ki vplivata na dolgoročno uspešnost. Praktični primeri kažejo, da lahko s premišljenim načrtovanjem pouka dosežemo večjo vključenost, zadovoljstvo in trajno učno motivacijo učencev. Učitelj pri tem deluje kot načrtovalec, spodbujevalec in mentor, ki učence usmerja k avtonomnemu in vseživljenjskemu učenju.

Literatura

- Bevk, L. (2010). Didaktični pristopi v sodobni šoli. Ljubljana: Založba Rokus.
- Bevk, L. (2012). Učna motivacija in uspešnost učencev. Maribor: Univerzitetna založba.
- Kovač, M. (2015). Individualizacija in diferenciacija pri pouku. V: Novak, P. (ur.), Sodobni izzivi didaktike. Koper: Univerza na Primorskem.

SPROŠČANJE KOT DIDAKTIČNA PODPORA

Povzetek: V članku predstavljam pomen sprostitvenih tehnik kot pomembnega dela učnega procesa v osnovni šoli. Pri svojem delu opažam, da uspešno učenje ni odvisno samo od znanja in sposobnosti, temveč tudi od čustvenega in telesnega počutja učencev. Ker se otroci pogosto srečujejo s stresom, napetostjo in tesnobo, jim želim ponuditi orodja, s katerimi se naučijo umiriti, sprostiti in lažje osredotočiti na učenje. V članku opisujem različne sprostitvene dejavnosti, ki jih vključujem v pouk – dihalne vaje, vodene vizualizacije, vaje čuječnosti, pravično jogo in krajše vodene meditacije. Učenci se na te dejavnosti zelo dobro odzivajo, saj jim pomagajo zmanjšati napetost, izboljšati koncentracijo in okrepiti medsebojno povezanost. Hkrati jim omogočajo, da skozi igro, gibanje in sodelovanje razvijajo socialne veščine, samozavest ter občutek pripadnosti razredu. Verjamem, da lahko sprostitvene tehnike in premišljeno ustvarjeno varno učno okolje pomembno prispevata k dobremu počutju, pozitivnim odnosom in učinkovitejšemu učenju.

Glavne besede: sprostitvene tehnike, čustva, čuječnost, varno učno okolje, razredna klima

RELAXATION AS DIDACTIC SUPPORT

Abstract: In the article, I present the importance of relaxation techniques as a key part of the learning process in elementary school. In my work, I observe that successful learning depends not only on knowledge and abilities but also on the emotional and physical well-being of students. Since children often face stress, tension, and anxiety, I want to offer them tools to help them calm down, relax, and focus more easily on learning. In the article, I describe various relaxation activities that I include in my teaching—breathing exercises, guided visualizations, mindfulness practices, fairy tale yoga, and short guided meditations. Students respond very positively to these activities, as they help reduce tension, improve concentration, and strengthen social connection. These activities enable students to develop social skills, self-confidence, and a sense of belonging to the class through play, movement, and collaboration. I believe that relaxation techniques and a thoughtfully created safe learning environment can significantly contribute to well-being, positive relationships, and effective learning.

Keywords: relaxation techniques, emotions, mindfulness, safe learning environment, classroom climate

1 Uvod

V sodobnem šolskem prostoru postaja vse bolj jasno, da uspešno učenje ni odvisno le od kognitivnih sposobnosti, temveč tudi od čustvenega in telesnega počutja učencev. Učenci v osnovni šoli se pogosto srečujejo s stresom, napetostjo, tesnobo in nemirnostjo, ki lahko negativno vplivajo na njihovo zbranost, motivacijo in učni uspeh. Zato lahko učitelj učencem ponudi orodja za boljše obvladovanje vsakodnevnih obremenitev.

Ena od poti, ki se je izkazala za zelo učinkovito, je uvedba sprostitvenih tehnik v vsakdanji pouk. Sprostitve pripomore k čustveni stabilnosti, večji koncentraciji in prijetnejšemu učnemu okolju.

2 Pomen čustev za učenje

Besedilo (Marentič, 2003) poudarja, da je učenje vedno povezano s čustvi – tako negativnimi kot pozitivnimi. Na eni strani se pojavljajo skrb, strah in jeza, na drugi pa veselje, navdušenje in zadovoljstvo. Vendar pa v kontekstu šolskega učenja prevladuje predvsem strah, saj se ob misli na učenje redko spomnimo pozitivnih čustev.

«Za vsako uspešno umsko dejavnost potrebujemo določeno stopnjo napetosti, budnosti v organizmu – ustrezno psihofiziološko stanje. Napetost mora biti optimalna – niti prešibka niti premočna.» (Marentič, 2003)

2. 1 Strah je čustvo, ki ga v povezavi z učenjem velikokrat omenjamo. Nekateri menijo, da strah hromi spominske in miselne funkcije, drugi pa, da jih spodbuja, da celo predstavlja edino spodbudo za učenje. Strah predstavlja čustveno reakcijo na zaznano nevarnost (bojimo se višine, divjih živali, drvečega avtomobila, neopravljenega izpita). Zmeren strah poveča vedenjsko učinkovitost, premočan pa nas tudi ohromi.

Sestavine strahu:

- fiziološke (hitrejši utrip srca, potenje, bledic, jecljanje, tiki),
- spoznavne (občutek ogroženosti),
- vedenjske (priprava na beg ali spopad z nevarnostjo). (Marentič, 2003)

2. 2 Plašnost je osebnostna poteza, ki se kaže v stikih z drugimi, zlasti neznanimi osebami. Na primer šolar se bo nelagodno počutil, če bo v središču pozornosti (nekateri učenci potrebujejo več časa, da v skupini spregovorijo). Plašnost običajno ne vpliva negativno na učno uspešnost, le pri ustnem spraševanju lahko plašen otrok pokaže manj, kot zna.

2. 3 Anksioznost je razmeroma trajen občutek napetosti, zaskrbljenosti, nelagodja, ki ga človek nosi s seboj, četudi ni ogrožen. Povezuje se z okrnjenim samospoštovanjem. Anksiozen človek s seboj nosi določeno mero napetosti, vznburjenja, zato ga dodatna napetost prej razburi kot neanksiozna oseba.

2. 4 Fobija je bolezensko poudarjen, podzavestno zasidran in na videz nerazložljiv strah pred določenimi pojavi. Obstaja tudi šolska fobija, ki se kaže največkrat v telesnih simptomih (bruhanju, slabosti, vročini), ko mora otrok v šolo. Ti otroci imajo veliko izostankov, potrebujejo daljše psihoterapevtsko zdravljenje.

Večja količina strahu negativno vpliva na višje psihične funkcije, zmožnost širšega povezovanja znanja in reševanja problemov. (Marentič, 2003)

Ugoden vpliv na stres ima sproščeno vzdušje v razredu. Enega od pomembnih vidikov krepitve duševnega zdravja ima tudi učitelj. Goleman (1997) navaja primere uspešnih tečajev za dvig "čustvene pismenosti" učencev. Gre za učenje čustvenih spretnosti, zatiranja napadalnosti, razvijanja prijateljskega vedenja, prepoznavanje in poimenovanje čustvenih stanj pri sebi in drugih za kontroliranje jeze in razvijanje odpornosti proti čustvenimi obremenitvam. Šola, ki skrbi za čustvene potrebe učencev, ki jih obvaruje pretiranega strahu in stresov in jih opremlja z zmožnostjo obvladovanja čustev, daje učencem pomembno popotnico za življenje. To sta osnovna samozavest in notranja moč, ki sta potrebni pri srečevanju z življenjskimi izzivi. To ne pomeni, da šola niža svoje zahtevnosti, ampak ustvarja razmere, v katerih je možno doseči kakovostnejše učenje. (Marentič, 2003)

3 Znaki stresa pri učencih

Klanšek in Bajt (2015) navajata, da je stres stalnica v našem življenju. Je nekaj, čemur se ne moremo izogniti, in nekaj, kar nam pomaga preživeti. Največkrat je omenjen negativni stres, ki traja dlje časa, se ponovi in lahko vodi v najrazličnejše težave. Stres in njegove negativne posledice niso značilne le za odrasle. Način življenja otrok in mladostnikov postaja vse bolj podoben stresnemu načinu življenja odraslih. Obremenjenost otrok in mladostnikov izvira iz vse večjih lastnih pričakovanj, pa tudi pričakovanj staršev in neposredne okolice, iz nenehne potrebe po dokazovanju in uspehu za vsako ceno. Zato otroke in mladostnike pogosto spravlja v stress to, kar njihove starše, učitelje, vrstnike. Običajno uporabljajo strategije za spoprijemanje s stresom, ki so se jih naučili od njih. Zato je odgovornost vseh odraslih, da se naučimo spopadati s stresnostjo življenja na zdrav in učinkovit način, saj bomo lahko s tem pomagali tudi otrokom.

Pri nekaterih se znaki stresa kažejo bolj na telesnem, pri drugih bolj na čustvenem, miselnem ali vedenjskem področju. Največkrat se med seboj prepletajo in vzdržujejo.

Misli: negativne misli.

Vedenje: pomanjkanje volje, neorganiziranost, jokavost, napetost, živčnost, umikanje v samoto, izguba teka ali pretirana ješčost, nekomunikativnost, pozabljivost, agresivnost.

Čustva, občutja: potrto, strah, jeza, pretirana občutljivost, razdražljivost, pomanjkanje odločnosti, izguba smisla za humor, nezaupanje, žalost.

Telo: potne dlani, pospešen srčni utrip, glavobol, prebavne motnje, izpuščaji na koži, rdečica, bledica, občutek kratke sape, zadrževanje vdiha, mrzle roke, slabost, driska, zakrčene mišice, nespečnost ali preveč spanja. (J. Klanšek, Bajt, 2015, str. 20)

4 Sproščanje

Spoprijemanje s stresom pomeni, da živimo uravnoteženo, rešujemo svoje težave, se znamo sprostiti, umiriti, smo pozitivno naravnani. (Klanšek in Bajt, 2015)

Everly in Lating (2019) navajata, da je sproščanje proces, s katerim posameznik zavestno zmanjšuje telesno in/ali psihično napetost. Gre za stanje, ki ga spremljajo zmanjšana aktivnost simpatičnega živčnega sistema, upočasnjeno dihanje, znižan srčni utrip in večja

notranja umirjenost. Pri otrocih sprostitvev ne vpliva le na telesno počutje, temveč pomembno prispeva tudi k uravnavanju čustev, samoregulaciji in večji zmožnosti zbranosti.

V zadnjih letih raziskave vedno pogostejše potrjujejo, da sta čustveno ravnovesje in sposobnost obvladovanja stresa neposredno povezana z učenim uspehom. Učenci, ki redno izvajajo sprostitvene tehnike, so pogosto bolj pozorni, sodelovalni in samozavestni. (Napoli, Krech in Holley, 2005) Vzpostavitev mirnega, varnega in spodbudnega učnega okolja pa pozitivno vpliva tudi na odnose med učenci ter zmanjšuje vedenjske težave.

Sproščanje je tako smiselno vključiti v šolski kontekst kot orodje za podporo učenju in osebnostnemu razvoju. Čeprav ni nadomestilo za druge didaktične strategije, pa jih lahko učinkovito dopolnjuje ter prispeva k celostnemu pristopu v izobraževanju.

5 Uporaba sprostitvenih tehnik v razredu

Sprostitvene tehnike lahko postanejo pomemben del učnega procesa, saj pomagajo učencem zmanjšati napetost, izboljšati koncentracijo in povečati pripravljenost za učenje. Pri razredni stopnji je ključnega pomena, da so tehnike enostavne, kratke in prilagojene starosti ter potrebam učencev. Med najpogostejše sprostitvene metode spadajo dihalne vaje, progresivna mišična relaksacija, vodena vizualizacija ter kratke vaje čuječnosti. Na primer, enostavna vaja globokega dihanja, kjer učenci počasi vdihnejo skozi nos in izdihnejo skozi usta, traja le nekaj minut in lahko učinkovito umiri um in telo. Prav tako je priporočljivo izvajati sprostitvene vaje ob različnih trenutkih pouka, na primer po aktivnem delu, pred zahtevnejšimi nalogami ali ob prehodih med različnimi dejavnostmi.

Vključevanje sprostitve v pouk ne zahteva dodatnega časa, če se vaje izvajajo postopoma in sistematično, kar pripomore k oblikovanju navade in zavedanja pomena dobrega počutja. Pomembno je tudi, da učitelji sprostitvev izvajajo sproščeno in z zaupanjem, saj tako učencem pomagajo razviti pozitiven odnos do teh tehnik.

6 Pomen varnega učnega okolja

Pozitivni odnosi med učenci in učiteljem močno vplivajo na dobro počutje otrok, njihovo samozavest, uspešnost pri učenju in motivacijo. Učitelj ima pri tem ključno vlogo – skrbi za varnost, pravičnost, sprejemanje in spoštovanje vseh otrok, spodbuja medsebojno sodelovanje in pomaga reševati morebitne konflikte. Z vsem tem ustvarja pozitivno klimo v razredu. Pojem razredne klime opisuje, kako se učenci počutijo v skupini, kako sodelujejo in kakšni so odnosi v razredu. Največji vpliv na vzdušje ima učitelj, še posebej na razredni stopnji, kjer učenci prvič zares stopijo v šolski svet. Pomembno je, da učitelj vključi vse učence, jim daje občutek pripadnosti in jih aktivno vključuje v skupno oblikovanje pravil, na primer s socialnimi igrami ali pogovorom.

Dober učitelj gradi odnos, ki temelji na zaupanju, razumevanju in spoštovanju. Z učenci komunicira prijazno, uporablja humor, pokaže zanimanje za njihove občutke in uspehe. (Marentič, 2003) Ko učenci čutijo, da jim učitelj verjame in jih sprejema, so bolj motivirani za učenje. Pomembna je tudi učiteljeva toplina – mora biti hkrati spodbuden in dosleden.

Ko učitelj učencem dovoli, da delajo napake in jih pri tem spodbuja, gradi okolje, kjer se otroci počutijo varno in dovolj samozavestno, da si upajo razmišljati ustvarjalno. V takšnem razredu se razvija sproščeno, spodbudno in miselno aktivno učno okolje, v katerem učenci napredujejo.

Pozitivni odnosi v razredu vplivajo na:

- boljše počutje in občutek pripadnosti,
- višjo samozavest,
- bolj razvite socialne spretnosti,
- večjo učno motivacijo,
- boljše učne dosežke. (Pekljaj in Pečjak, 2015)

Pri obvladovanju stresa ne moremo predvideti vsakega stresorja, ki se pojavi v našem življenju. Lahko pa nadzorujemo naš odziv na njegovo doživljanje. Vaje čuječnosti nam pomagajo, da se bolje zavedamo svojega telesa, misli, presojanja, znamo bolje upravljati s čustvi, zmanjšamo stresni odziv, dlje lahko ohranimo osredotočenost. (Križaj, 2019)

7 Primeri dobre prakse

Pravljčna joga

Ena izmed zanimivih in otrokom zelo priljubljenih sprostitev dejavnosti, ki jo vključujem, je pravljčna joga. Gre za posebno obliko joge, ki združuje gibanje, dihanje in domišljijo. S pravljčno jogo sem se srečala na seminarju. Otroci ob pripovedovanju pravljice izvajajo preproste jogijske položaje, ki ponazarjajo like ali dogodke iz zgodbe – na primer drevo, žival, goro ali junaka. Na ta način gibanje postane del pripovedi, učenci pa se vanjo aktivno vključijo z domišljijo, telesom in čustvi.

Pravljčna joga otrokom pomaga, da se sprostijo, umirijo in lažje osredotočijo. Z rednim izvajanjem se izboljšuje njihova telesna gibljivost, drža in ravnotežje, hkrati pa se krepi samozavest in čustvena stabilnost. Vzdušje med vadbo je igrivo, sproščeno in naporeno – otroci vadijo brez občutka tekmovalnosti, zato dejavnost spodbuja pozitivno samopodobo. Jogijske vaje delujejo na ves organizem, povečujejo gibljivost, moč, izboljšajo koordinacijo, držo ter povečajo zmožnost osredotočenja. Med prakso joge se otroci učijo osredotočanja na položaje, dihanja in občutenja telesa. Otrokom joga pomaga, da se sprostijo, zberejo in umirijo. (Schmid, 2008)

Poleg pravljčne joge včasih v pouk ali med dneve dejavnosti vključim tudi krajše vodene meditacije. Te so namenjene temu, da se učenci za nekaj minut ustavijo, umirijo misli in prisluhnejo sebi. Najpogosteje jih izvajamo po napornih dejavnostih, pred testom ali ob koncu dneva. Učenci pri tem zaprejo oči, poslušajo pomirjujočo glasbo ali učiteljev glas, ki jih vodi skozi kratko vizualizacijo ali dihalno vajo.

Progresivna mišična relaksacija

Je tehnika, pri kateri učenci postopoma napenjajo in nato sproščajo različne mišične skupine. To pomaga pri prepoznavanju in sproščanju mišične napetosti, ki je pogosto povezana s stresom. (Perat, 2024)

Učenci se udobno namestijo (lahko sedijo ali ležijo, če je to mogoče), zaprejo oči in napenjajo posamezne mišične skupine – 5 sekund in jih sproščajo – 10 do 15 sekund. Navadno začnemo pri dlaneh, nato roke, ramena, čelo, oči, ustnice, cel obraz, vrat, prsi, trebuh, bedra, noge stopala. Vaje lahko povežemo tudi z dihanjem.

Sonce sije na ...

Učenci sedijo v krogu. En učenec je brez stola in stoji v sredini. Tega učenca določimo na začetku igre. Učenec na sedini reče: »Sonce sije na ...« in doda nekaj po svoji izbiri (npr. »Vse, ki imajo rjave lase:«). Učenci z rjavimi lasmi se morajo presesti. V tem času se učenec na sredini, ki je stal, poskuša usesti. Učenec, ki ostane brez stola, postane učenec na sredini kroga in izbere naslednjo lastnost. Namen igre je, da se sprostijo in razgibajo.

Čustva – pantomima

Učenec izžreba listek z zapisanim čustvom, nato pa izbrano čustvo pokaže s pantomimo, torej le z govorico telesa. Ostali učenci poskušajo ugotoviti, za katero čustvo gre. Namen igre je prepoznavanje in poimenovanje čustev, sledi pa tudi pogovor, v katerem učenci razmišljajo tudi o podobnosti med izražanjem čustev.

Kamenček prijaznosti

Učenci pobarvajo majhne kamne in nanje napišejo kratka, prijazna ali spodbudna sporočila. Nato jih lahko položijo na stol, torbo, mizo – kot presenečenje za druge.

Vaja čuječega poslušanja

Vaja govoreči predmet poteka tako, da učenec drži majhen predmet, na primer kamen ali gumb, in nekaj minut govori o izbrani temi. Sošolec pozorno posluša in si skuša zapomniti čim več podrobnosti. Po govoru poslušalec ponovi, kar si je zapomnil, nato pa zamenjata vlogi. Vaja spodbuja pozornost, empatijo in spoštovanje sogovornika ter krepi sposobnost aktivnega poslušanja. Hkrati pomaga umiriti razred in izboljša medsebojne odnose, učitelj pa usmerja proces in skrbi za spoštljivo vzdušje.

Senzorično poslušanje

Učence pozovem, naj zaprejo oči in nekaj minut poslušajo zvoke v prostoru ali naravi (ptičje petje, listje, šum papirja). Nato vsak opisuje, kaj je slišal. Vaja krepi čuječnost, zbranost in sposobnost poslušanja.

Hodi, kot se počutiš

Učenci prosto hodijo po razredu, zaznavajo svoje občutke, ki jih izrazijo s hojo. Učenci se sprostijo in ozavestijo svoje počutje.

Žive domine

Vaja žive domine je sprostitevna igra, ki spodbuja pozornost, spomin in socialno interakcijo med učenci. En učenec, ki že stoji, določi kriterij, na primer: »Na mojo desno pride tisti, ki ima rad čokolado, na mojo levo tisti, ki ima doma psa.« Izbere učenca, ki ustreza določenemu kriteriju, in je dvignil roko. Med vajo morajo učenci pozorno spremljati, kdo se jim pridruži in kje stoji, saj mora vsak učenec ponoviti, kdo je na njegovi levi ali desni strani, ter določiti naslednji kriterij. Vaja krepi aktivno poslušanje, koncentracijo, spomin in pozornost, hkrati pa razvija empatijo, sodelovanje in socialno povezanost. Zaradi igre in gibanja pomaga tudi pri sproščanju napetosti in ustvarjanju prijetnega vzdušja v razredu.

Sedeti pri miru kot žaba

Gre za osnovno tehniko čuječnosti, ki učence uči, kako se umiriti, bolje zbrati in sprostiti. Vajo izvajamo v tihem kotičku, kjer nas nihče ne moti. Redna praksa pripomore k zmanjšanju stresa, izboljša koncentracijo in pomaga v težkih čustvenih trenutkih (npr. pred testi, v sporih ali ob žalosti).

Sčasoma učenci postanejo bolj umirjeni, hitreje opravijo svoje naloge, postanejo prijaznejši in začnejo uživati v preprostih stvareh – na primer v tišini in dihanju.

Navodilo za vajo: »Sedeti pri miru kot žaba«

Žaba je zelo mirna, čeprav je sposobna visokih skokov. Se ne odziva takoj, ampak opazuje in čaka. Mirno sedi in diha. Zaveda se vsega okrog sebe, vendar ostaja tiha in osredotočena. Tudi mi to zmoremo. Vse, kar potrebujemo, je pozornost – na dihanje, telo, tišino. (Snel, 2019, str. 49)

Za dodatno sprostitev lahko uporabimo tudi različne vaje za dihanje:

- pihanje mehurčkov,
- vonjanje rože (počasi vdihnemo),
- polnjenje papirnatega robčka z izdihom,
- dihanje «v balon»: vdih skozi nos, počasen izdih skozi usta.

S takšnimi vajami učenci spoznajo, da lahko svoje misli in čustva umirijo le s pomočjo pozornosti na dihanje – to jih nauči, da se ni potrebno nemudoma odzivati, ampak da lahko najprej zadihajo in se zberejo.

Zaključek

Pri svojem delu vse bolj opažam, da učenci za uspešno učenje potrebujejo več kot le znanje. Potrebujejo varno, sproščeno in prijetno okolje, kjer se počutijo sprejete. Sprostitutvene tehnike so se izkazale kot zelo učinkovite pri zmanjševanju napetosti in krepitvi zbranosti, hkrati pa učencem pomagajo razvijati občutek miru in notranjega ravnovesja. Dihalne vaje, pravljica joga, čuječnost in kratke meditacije so dejavnosti, ki jih redno vključujem v pouk. Ob njih se učenci sprostijo, bolje sodelujejo in razvijajo medsebojno povezanost. Te vsebine so mi tudi osebno zelo blizu, saj sama rada uporablam sprostitevne tehnike in ob njih občutim umirjenost, zbranost in notranji mir. Ko te dejavnosti izvajam skupaj z učenci, se sprostim tudi sama, kar dodatno prispeva k prijetnemu vzdušju v razredu. Prepričana sem, da sproščeno in podporno učno okolje ni le dodatek pouku, ampak njegov bistven del. Ko se otroci počutijo varne, sprejete in umirjene, lahko učenje postane resnično prijetna in uspešna izkušnja – tako zanje kot tudi zame kot učiteljico.

Literatura

- Everly, George S., Jr. in Lating, Jeffrey M. (2019). A clinical guide to the treatment of the human stress response. New York.
- Goleman, D. (1997). Čustvena inteligenca. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Klanšek, J. & Bajt, M. (2015). Ko učenca stresa stres. Pridobljeno na spletu (29.10.2025): https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/ko_ucenca_strese_stres.pdf
- Križaj, R. (2019). Čuječnost. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Napoli, M., Krech, Paul R. in Holley, Lynn C., 2005. Mindfulness training for elementary school students. Pridobljeno na spletu (22.10.2025): https://www.researchgate.net/publication/254357020_Mindfulness_Training_for_Elementary_School_Students_The_Attention_Academy
- Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Perat, M. (2024). Postopno sproščanje mišic. Inštitut za razvoj človeških virov. Pridobljeno iz Progresivna mišična relaksacija (22.10.2025): <https://www.psihoterapija-ordinacija.si/samopomoc/progresivnam%C5%A1%C4%8Dna-relaksacija>
- Schmidt, G. (2008). Začetni program joga za otroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno na spletu (22.10.2025): <http://www2.arnes.si/~gschmi/studenti/zacetniprogramjoge.pdf>
- Snel, E. (2019). Sedi pri miru kot žaba: Vodič za otroke (in njihove starše) o tem, kako obvladovati stres, čustva in pozornost. Ljubljana: Mladinska knjiga.

MOTIVACIJA IN UPORABNOST ZNANJ

Povzetek: Prispevek osvetljuje povezavo med formativnim spremljanjem, notranjo motivacijo učencev in uporabnostjo znanja. V ospredju je Glasserjev pristop, ki poudarja, da je vsak učenec lahko uspešen. S formativnim spremljanjem učencem omogočamo, da prepoznajo svoj napredek in prevzemajo odgovornost za učenje. Poudarek je na jasnih učnih ciljih, kakovostni povratni informaciji in aktivni vlogi učenca. Učenci razvijajo razumevanje, zakaj se učijo in kako lahko znanje uporabijo v resničnem življenju. Tak pristop prispeva k večji notranji motivaciji in trajnejšemu znanju. Učenci skozi sodelovalno učenje in refleksijo dosegajo višjo raven usposobljenosti. Pouk ni več usmerjen zgolj v ocenjevanje, temveč v podporo osebnemu razvoju. Učitelj postane spremljevalec, ki učencem pomaga odkriti lastne poti do znanja. Pristop spodbuja celostno učenje, ki učence pripravlja na življenje, ne le na preizkuse.

Ključne besede: formativno spremljanje, notranja motivacija, uporabnost znanj, sodelovalno učenje, osebni razvoj

MOTIVATION AND THE USEFULNESS OF KNOWLEDGE

Abstract: The article highlights the connection between formative assessment, students' intrinsic motivation, and the usefulness of knowledge. Central to the discussion is Glasser's approach, which emphasizes that every student can succeed. Through formative assessment, students are enabled to recognize their progress and take responsibility for their learning. The focus is on clear learning objectives, high-quality feedback, and the active role of the student. Learners develop an understanding of why they are learning and how they can apply their knowledge in real-life situations. This approach contributes to greater intrinsic motivation and more lasting knowledge. Students achieve a higher level of competence through collaborative learning and reflection. Teaching is no longer focused solely on grading but on supporting personal development. The teacher becomes a guide who helps students discover their own paths to knowledge. This approach promotes holistic learning that prepares students for life, not just for tests.

Keywords: formative assessment, intrinsic motivation, knowledge usefulness, learning objectives, personal development

1 Uvod

V času, ko imajo učenci v žepu dostop do skoraj neomejene količine informacij, paradoksalno opazamo upad radovednosti in vztrajnosti pri učenju. Digitalna kultura hitrih odgovorov ter kratkih, zabavnih vsebin zmanjšuje sposobnost daljše koncentracije in toleranco do kognitivnega navora. V okoljih s stalnimi dražljaji se učenje, ki zahteva globlje razmišljanje in postopno gradnjo znanja, marsikomu zdi prepočasno in nezanimivo (Engel, 2015).

Vendar tehnologija sama po sebi ni krivec, saj je lahko izjemno orodje za raziskovanje, ustvarjanje in sodelovanje. Kljub temu pa brez ustreznih pedagoških strategij zlahka prevlada pasivna uporaba, ki vodi v površno znanje in odvisnost od zunanjih spodbud. Zato je izrednega pomena razvijanje digitalnih kompetenc, ki vključujejo varnost, komunikacijo in sodelovanje, ustvarjanje digitalnih vsebin, reševanje problemov ter informacijsko in podatkovno pismenost. Razvoj teh kompetenc je umeščen med skupne cilje v prenovljenih učnih načrtih in nadalje v predmetne cilje po celotni vertikali, saj je danes nujno, da učenci razvijajo digitalne kompetence in razumejo njihovo delovanje ter uporabo. Na tej točki se odpira ključno vprašanje sodobne pedagogike:

Kako v digitalni dobi ohraniti in krepiti radovednost ter notranjo motivacijo učencev, da znanje resnično usvojijo in ga dojemajo kot osebno vrednoto ter uporabno orodje v življenju – ne le kot informacijo, ki jo najdejo na računalniku?

2 Formativno spremljanje, pouk za polno usposobljenost in preiščljena raba tehnologije

Možen odgovor se kaže v kombinaciji formativnega spremljanja učenja in Glasserjeve teorije izbire, ki skupaj ponujata okvir za učenje. Ta se osredotoča na posameznika, njegove potrebe, interese in lastno odgovornost (Glasser, 1998). Pomemben del tega je tudi pouk za polno usposobljenost, ki učence spodbuja, da pridobljeno znanje preseže šolske zahteve in postane uporabno orodje za življenje ter temelj njihove osebne in družbene kompetentnosti.

Temu je smiselno dodati še osveščeno uporabo tehnologije – premišljeno in prilagojeno starosti ter razvojnim zmožnostim učencev. Tak pristop ponuja konkretne poti, kako v učencih znova prižgati željo po raziskovanju, hkrati pa razvija kritično presojanje in ravnovesje med digitalnimi in nedigitalnimi izkušnjami, ter odgovorno rabo tehnologije kot orodja za učenje in življenje. V tem procesu ima učitelj ključno vlogo kot vodnik in moderator učnega okolja. Njegova naloga ni le posredovanje znanja, temveč tudi pomoč učencem pri postavljanju meja.

3 Motivacija in učni proces

3.1. Notranja in zunanja motivacija v učnem procesu

Ko razmišljamo, kako učence v digitalnem svetu ohraniti radovedne in motivirane, hitro pridemo do vprašanja motivacije. Ta notranji zagon jih spodbuja, da raziskujejo, iščejo in vztrajajo tudi takrat, ko naletijo na ovire. Zato je pomembno razumeti, kaj motivacija sploh je, od kod izvira in kako jo lahko učitelj s premišljenimi pristopi spodbuja v učnem procesu. Beseda motivacija izvira iz latinske besede *movere*, kar pomeni »premikati se«. Že sam izvor besede veliko pove – motivacija je notranji zagon, ki nas spodbuja k doseganju ciljev in nam pomaga zadovoljiti potrebe. Ima neposreden in močan vpliv na pripravljenost učencev, da v svoje delo vložijo trud, ter je bistvena za doseganje uspehov. Učenci so motivirani zaradi notranjih vzgibov in zunanjih spodbud, ki skupaj vplivajo na njihovo učenje. Zunanja motivacija temelji na nagradah, ocenah, pohvali ali izogibanju kazni. Čeprav je lahko kratkoročno učinkovita, sama po sebi ne spodbuja trajnega in poglobljenega učenja. Najbolj učinkuje, kadar podpira notranje vzgibe – na primer, kadar priznava trud in napredek, ne zgolj dosežene rezultate, ter je usmerjena v konkretne dosežke, ne pa v primerjavo s sošolci. Notranja motivacija izhaja iz radovednosti, zanimanja in osebnega smisla učenja. V razredu, kjer se učenec počuti sprejetega, slišane in ima možnost izbire, so pogoji za notranjo motivacijo bistveno večji. Hkrati pa je pomembno, da doživlja tudi občutek vpliva, varnosti in smisla ter tako zadovoljuje svoje temeljne psihološke potrebe. Tak učenec se učenja loteva z lastno pobudo, je vztrajen pri premagovanju izzivov in raziskuje teme, ki ga zanimajo. Po opravljeni dejavnosti potrebuje stvarno in konstruktivno povratno informacijo, ki ga usmerja k nadaljnjemu delu, priznava njegov trud ter spodbuja samostojno razmišljanje in trajnejše učenje. V spodbudnem učnem okolju, kjer so notranji vzgibi in osebni interesi stalno aktivirani ter skrbno negovani, se ustvarjajo optimalni pogoji za trajno motiviranost in poglobljeno angažiranost učencev.

3.2. Vloga učitelja pri oblikovanju motivacije

Med dejavniki, ki vplivajo na motivacijo učencev, ima učitelj posebno vlogo. S premišljenim načrtovanjem pouka in spodbujanjem zdravih medosebnih odnosov oblikuje spodbudno učno okolje, v katerem učenci čutijo podporo, varnost in smisel. Hkrati sistematično spremlja njihovo angažiranost, prepozna dejavnike, ki lahko vodijo v demotivacijo, ter z ustreznimi pedagoškimi pristopi krepí notranji zagon in spodbuja napredek pri učenju. Pomembno je zavedanje, da motivacije ni mogoče vsiliti od zunaj – učitelj lahko le ustvari pogoje, v katerih se ta spontano prebudi, razvija in krepí. Kot poudarja Glasser (1994): »Motivirani smo izključno s silami, ki izvirajo v nas samih.« Notranji motivi usmerjajo delovanje, zagotavljajo zagon in vztrajnost ter spodbujajo učence k raziskovanju in učenju ob soočanju z izzivi.

4 Motivacija učencev: pet osnovnih potreb po Glasserju in uporaba modela PPZZ

4.1 Predstavitev Glasserjevih osnovnih psiholoških potreb

Motivacija učencev se torej ne razvija sama od sebe, temveč je tesno povezana z njihovimi osnovnimi psihološkimi potrebami. V tem kontekstu Glasserjeva teorija izbire izpostavlja pet temeljnih človekovih potreb: preživetje, ljubezen in pripadnost, moč, svobodo ter zabavo (Glasser, 1998). Te potrebe oblikujejo notranji zagon učencev za učenje in druge dejavnosti. Ko učenec zazna, da mu šolski prostor omogoča zadovoljevanje teh potreb, postane učenje naravna posledica. Predpogoj za to pa je, da je učenec s temi potrebami seznanjen in razume njihov pomen – tako za lastno srečo kot za dobrobit drugih.

Pri razlagi osnovnih potreb učencem se opiram na predlog predavitve dr. Glasserja, naveden v knjigi Vsak učenec je lahko uspešen. Cilj učne ure je, da učenci razumejo osnovne psihološke potrebe po Glasserju, ob tem pa prepoznajo, kako potreba po ljubezni in pripadnosti vpliva na medosebne odnose ter se naučijo uporabljati »ljubezenski besednjak«, s katerim lahko izboljšajo odnose in preprečujejo konflikte. Prav tako je pomembno, da se učenci zavedajo negativnih posledic, ki nastanejo, kadar v ospredje stopi predvsem potreba po moči.

4.2. Predstavitev modela PPZZ učencem

Poleg razumevanja osnovnih potreb po Glasserju je ključnega pomena, da učenec prepozna, kaj ga osebno spodbuja pri učenju in razvoju. Pri tem se kot učinkovita podpora izkaže model PPZZ - pozornost, pomembnost, zaupanje, zadovoljstvo (Keller, 1993), ki omogoča celostno krepitev kakovostne motivacije z uravnoteženim prepletanjem notranjih in zunanjih motivatorjev. Pomembno je, da učencem jasno predstavimo načine, kako se lahko sami motivirajo s pomočjo tega modela. Vsako leto tej vsebini namenim eno izmed prvih oddelčnih ur. Učenci spoznajo model PPZZ in štiri dejavnike kakovostne motivacije, prepoznavajo lastne vire motivacije, se učijo graditi zaupanje vase ter doživljati zadovoljstvo ob dosežkih. Sodelujejo tudi v skupinskih dejavnostih, kjer razvijajo refleksijo in poglobljajo razumevanje pomena osebne motivacije. Razumevanje osnovnih potreb in modela PPZZ je smiselno utrjevati skozi celo šolsko leto.

4.3. Primeri uporabe v učnem procesu

Učenci lahko Glasserjeve osnovne potrebe in model PPZZ spoznavajo skozi konkretne pedagoške situacije. Na primer, pri razreševanju razrednega konflikta ali nesoglasja analizirajo, katera osnovna potreba (moč, pripadnost, svoboda, zabava ali varnost) je bila v ozadju vedenja posameznikov, ter iščejo načine, kako jo lahko zadovoljijo na pozitiven in spoštljiv način. Tak pristop spodbuja notranjo motivacijo, odgovornost za lastno učenje in razumevanje, da vsako vedenje izvira iz poskusa zadovoljevanja osnovnih psiholoških potreb.

Ravno tako lahko model PPZZ večkrat uporabimo pri različnih dejavnostih učnega procesa, s čimer podpiramo tako načrtovanje kot spremljanje napredka učencev. Pozornost pritegnemo z izhodiščnim pogovorom o tem, kaj učenci že znajo in na čem želijo graditi. S tem neposredno ugotavljamo njihovo predznanje in uvajamo proces SIP (samovrednotenje, izboljšava in ponovitev procesa, dokler učenec ne doseže želene kakovosti). Pomembno je, da v tem delu, učencem namenimo dovolj časa, saj je ugotavljanje, kaj posamezen učenec zmore, odskočna deska za nadaljnje pridobivanje znanja. Pomembnost poudarimo s povezovanjem snovi z vsakdanjim življenjem. Zaupanje gradijo z manjšimi, dosegljivimi nalogami, kjer lahko hitro občutijo uspeh. Zadovoljstvo krepijo z refleksijo ob koncu ure, ko izrazijo, na kaj so ponosni in kaj so se naučili o sebi kot učencih.

5 Uporabnost znanja in razvoj kompetenc za življenje

Spoznavanje, kaj učenci že znajo, predstavlja prvi korak pri razvijanju njihove učne samostojnosti, saj omogoča, da učni proces prilagodimo njihovim potrebam, predznanju in tempu napredovanja. Naslednji korak je oblikovanje učnih situacij, ki učencem omogočajo, da pridobljeno znanje prepoznajo kot koristno in uporabno v resničnem svetu. Če učni proces vključuje smiselnost, torej povezavo učnih vsebin z življenjskimi situacijami ter možnost uporabe znanja v vsakdanjem življenju, se poveča verjetnost, da se bo učenec učil iz zanimanja in notranje motivacije, ne pa zgolj zaradi ocene. Uporabnost informacij je pri tem bistvenega pomena, saj si učenec znanje lažje zapomni in ga trajneje ohrani, če razume njegov pomen. V tem kontekstu se pogosto postavlja vprašanje: »Ali lahko to uporabim v svojem življenju – zdaj ali v bližnji prihodnosti?« To vprašanje je ključno v vseh starostnih obdobjih, pri mlajših učencih pa ga je treba predstaviti na njim razumljiv način. Pomembno vlogo pri razvijanju občutka uporabnosti znanja imajo tudi starši. Otrokom pokažejo, kako lahko v vsakdanjem življenju uporabijo znanje pridobljeno pri pouku. Koncept »pouka za polno usposobljenost« presega doseganje učnih standardov. Njegov cilj ni le pridobitev ocen, temveč razvoj kompetenc za življenje – kritičnega mišljenja, samostojnosti, sodelovanja, ustvarjalnosti in prilagodljivosti.

6 Formativno spremljanje kot pot do notranje motivacije

V okolju, ki temelji na formativnem spremljanju in spodbujanju notranje motivacije, učitelj ne nastopa več kot osrednja figura, ki »prenaša znanje«, temveč kot mentor, ki učence vodi, spodbuja in jim pomaga razumeti učni proces. Odnos med učiteljem in učencem je partnerski – temelji na zaupanju, spoštovanju in odprtem dialogu. Ključno vlogo imajo pri tem jasno opredeljeni učni cilji in kriteriji uspešnosti, saj učencem omogočajo razumevanje, kaj se učijo in kaj pomeni biti uspešen. Učenci so aktivno vključeni v načrtovanje, spremljanje in vrednotenje svojega učenja, kar krepi njihovo odgovornost ter samoregulacijo.

Povratna informacija v takem okolju ni namenjena zgolj ocenjevanju, temveč predvsem usmerjanju naprej – pomaga učencem razumeti, kje so uspešni in kje lahko še napredujejo. Napake se razumejo kot naraven in potreben del učnega procesa, saj ponujajo priložnost za izboljšavo in poglobljeno razumevanje. Kot poudarja W. Glasser: »Ne učimo se iz napak, temveč ko jih popravljamo.« Pomemben del formativnega spremljanja predstavlja tudi refleksija, v kateri učenci razmišljajo o svojih pristopih, dosežkih in naslednjih korakih. Naloge zato niso vezane le na en trenutek preverjanja znanja, temveč vključujejo možnost izboljšave, s čimer postane učna pot enako pomembna kot cilj.

Zaključek

Verjeti, da je vsak učenec lahko uspešen, pomeni ustvarjati pouk, ki temelji na odnosih, sodelovanju, jasni strukturi in spoštovanju različnosti. Formativno spremljanje in Glasserjev pristop pri tem nista le pedagoški metodi, temveč vrednotni usmeritvi – način razmišljanja o učenju, učencih in svetu. Učitelj spodbuja učenje, usmerjeno v razumevanje in povezovanje vsebin, postavlja vprašanja, ki vodijo k razmišljanju, ter ponuja naloge različnih zahtevnosti, s katerimi krepi ustvarjalnost in refleksijo. Ključno je prepoznavanje truda in napredka učencev, saj zavedanje o lastnem razvoju vodi v trajno učenje in notranjo motivacijo. V digitalni dobi, kjer je informacija oddaljena le en klik, postaja radovednost redka, a dragocena vrednota. Ohranjati in krepiti jo je eden ključnih ciljev sodobnega pouka, saj je prav radovednost gorivo, ki poganja globoko in trajno učenje. Kot pravi litovski pisatelj Kęstutis Kasparavičius v poslanici ob svetovnem dnevu knjige (2024): »Knjige nam pomagajo, da ne hitimo.« Prav tako učenje potrebuje svoj čas – da postane premišljeno, poglobljeno in smiselno. Naloga sodobne šole je, da gradi kulturo, ki združuje razmislek, odnose in odgovornost – kulturo, v kateri se učenci učijo ne le za šolo, temveč za življenje.

Literatura

- Engel, S. (2015). *The hungry mind: The origins of curiosity in childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Prevod: Ksenija Jaušovec. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola – vodenje učencev brez prisile*. Prevod: Norbert in Ksenija Jaušovec. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Predgovor: Albert Mamary; spremna beseda: Leon Lojk; prevod: Darja Teran. Radovljica: MCA.
- Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode: Teorija izbire*. Ljubljana: Louisa.
- Grah, J. (2017). *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in strokovne delavce* (1. izd., dotis). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kasparavičius, K. (2024). *Poslanica ob svetovnem dnevu knjige*. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije.
- Keller, J. M. (1993). *Oblikovanje motivacijskega pouka [Model PPZZ – ARCS Model of Motivation]*. V C. M. Reigeluth (ur.), *Teorije in modeli oblikovanja pouka* (str. 383–434). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vprašanja v podporo učenju, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje, formativno spremljanje v vrtcu*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2017). *Vključujoča šola: Zakaj vključujoča šola, šolska klima in vključenost v razred, socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost, tudi učitelji smo učenci, formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu, vključevanje v vrtec*. Ljubljana: ZRSŠ.

GOZDNI ŠKRATI, KOT NAČIN SPODBUJANJA BIVANJA V NARAVI

Povzetek: V prispevku je predstavljen primer dobre prakse spodbujanja bivanja v naravi pri predšolskih otrocih s pomočjo gozdnih škratov. Namen je bil s pomočjo fantazijskih bitij povečati zanimanje otrok za naravo in to posredno prenesti tudi na njihove starše. Naloge so bile oblikovane tako, da so otroke preko igre motivirale za preživljanje časa v naravi. Preživeti čas v gozdu je pozitivno vplival na njihov socialni, čustveni in telesni razvoj. Opazovanja so pokazala, da so otroci, ki so sodelovali v tej metodi, razvili bolj pozitiven odnos do narave in pogosteje preživljali čas zunaj tudi s svojimi družinami. Prav tako je igra v naravi prispevala k večji povezanosti med otroki, zmanjšanju konfliktov in izboljšanju njihovih socialnih veščin. Metoda pokazala uspešnost pri motiviranju otrok za bivanje v naravi.

Ključne besede: predšolsko obdobje, igra na prostem, vpliv gozda na otroke, gozdni nahrbtnik, bivanje v naravi

FOREST GNOMES AS A WAY TO PROMOTE SPENDING TIME IN NATURE

Abstract: The article presents a case study of good practice in encouraging preschool children to spend time in nature through the use of forest gnomes. The aim was to use fantasy creatures to increase children's interest in nature and indirectly transfer this interest to their parents. The activities were designed to motivate children to spend time outdoors through play. Time spent in the forest had a positive impact on their social, emotional, and physical development. Observations showed that children participating in this method developed a more positive attitude towards nature and more frequently spent time outdoors with their families. Additionally, outdoor play contributed to greater bonding among children, reduced conflicts, and improved their social skills. The method proved effective in motivating children to spend time in nature.

Keywords: preschool period, outdoor play, impact of the forest on children, forest backpack, spending time in nature.

1 Uvod

Kot vzgojiteljica v vrtcu opažam, da vsaka generacija otrok manj časa preživlja v naravnem okolju. Menim, da se za tem skriva več razlogov in sicer pomanjkanje časa in preobremenjenost staršev, strah pred nevarnostmi, ki prežijo nad otroki v naravnem okolju, ter pomanjkanje zavedanja pomena vpliva naravnega okolja na vsa področja otrokovega razvoja. Narava jim ponuja različne, ne vedno predvidljive izkušnje, skozi katere se učijo. Najbolj kakovostno učenje pa je tisto, ki otroka aktivira celostno, miselno in čustveno. Gozd je vsebinsko, raznoliko in spodbudno najbolj bogato igrišče. Poleg aktivnosti jim nudi tudi možnost za sprostitev. Zaradi našega evolucijskega razvoja, so naša čutila bolj prilagojena na dražljaje iz narave in prav za to se naši možgani na te dražljaje odzivajo bolj pozitivno. Dokazano je, da se v naravi umiri srčni utrip, znižajo se krvni tlak, vrednost stresnih hormonov in raven sladkorja. Naravo potrebujemo kot protiutež vplivom današnje družbe. Zato sem razvila model, primeren za predšolske otroke. Predstavila bom primer dobre prakse, ki sem ga uvedla v skupino otrok starih 4-5 let. Znanje iz teorije sem vpeljala s pomočjo fantazijskih bitij v različne dejavnosti z namenom, da bi spodbudila zanimanje za preživljanje časa v naravi in posledično to prenesla tudi na starše otrok.

2 Bivanje v naravi

Evropejci preživimo kar 90 odstotkov svojega časa v zaprtih prostorih in le 10 odstotkov v naravi. Hitro življenje nas psihično obremenjuje. Oba dejavnika vplivata na nas celostno in prinašata slabo počutje, težave z zdravjem, šibek imunski sistem, zmanjšane gibalne sposobnosti in še bi lahko naštevali (Češek, 2022). Otroci tudi doma vse več časa preživijo za ekрани, kar pa jim ne koristi pri razvoju motoričnih sposobnosti (Grabrovec, 2017).

Strah pred nevarnostjo ima za posledico omejeno dopuščanje nenadzorovane igre na prostem otrokom (Harris, 2015). Igra je v znamenju varnosti vse bolj usmerjena na igro na urejenih igriščih. V okolju, ki ni naravno, vendar prirejeno v otroško igrišče, imajo otroci manj možnost v svobodi gibanja, izbire in raziskovanja (McClain in Vandermaas-Peeler, 2015).

Raziskave kažejo, da tudi strokovni delavci v vrtcih otrokom ne omogočajo toliko časa v naravi, kot pedagoški delavci skandinavskih dežel. Raziskavo o tem sta naredila Kos in Jerman (2013) in sicer med 140 vzgojitelji in 264 starši predšolskih otrok v Sloveniji. Spraševali so jih koliko časa otroci preživijo na prostem. Ko so rezultate primerjali z norveškimi so ugotovili, da v toplejših mesecih norveški otroci na prostem porabijo 70% časa, slovenski otroci pa le 23%. V hladnejših mesecih so norveški otroci 31% časa zunaj, slovenski pa le 13%. Posledica tega, da danes otroci odrasčajo predvsem v notranjih prostorih, ki jih ščitijo pred nevarnostmi, se pojavljajo negativni učinki pri fizičnem, čustvenem in kognitivnem razvoju otrok. Otroci veliko časa preživijo v sedečem položaju. To pa vodi v debelost, ki jo opazamo po svetu in tudi pri nas (Gygrek idr., 2014).

2. 1 Pomen tveganja pri igri v naravnem okolju

Tveganje igre v naravnem okolju obstaja, saj se otroci pri igri lahko poškodujejo. Kar pa ni razlog in opravičilo, da bi otroke osiromašili z izkušnjo igre v naravi. Za tveganje bi mogli biti hvaležni, saj je pogosto pozitivna sila. Brez tveganja se ne bi naučili osnovnih veščin, ki so nujne za življenje. Ne bi se naučili hoditi, teči ali voziti kolesa. Tveganje pripomore k rasti. Otrokom pomaga razviti dobro presojo, vztrajnost, pogum, vzdržnost in samozavest (Sobel, 2016). Zaradi strahu pred poškodbami, lahko podcenjujemo sposobnosti otrok, to pa privede do tega, da naravno okolje postane še bolj nevarno učno okolje, saj smo otroke osiromašili za možnost, da bi se na podlagi izkušenj naučil kako ostati varni. Ker ne bodo imeli te izkušnje, jim bo primanjkovalo samozavesti za samostojno premagovanje izzivov. Ko otrok doživi tveganje kot uspešno, v njem prebudi občutek sreče, saj je opravil zastavljen izziv ali osvojil novo spretnost (Bento in Dias, 2017). Otroci se sami dobro zavedajo na kateri stopnji so njihove sposobnosti in kakšno stopnjo tveganja to prinese. Na podlagi tega postavljajo notranje meje (Brussoni idr., 2012; Little in Wyver, 2008).

3 Vpliv narave na otroka

Čas, ki ga otrok preživi v naravi je zelo povezan z gibalno aktivnostjo in učenjem. Gibanje vpliva na hitrost delovanja možganov. Med gibanjem so možgani dovzetnejši za učenje in aktivnejši (Gygrek idr., 2014). Naravno okolje in gibanje v njem lahko pozitivno vplivata na zdravje na različne načine. Vpliva na duševno zdravje, zmanjšuje vedenjske težave, povečuje pozornost in koncentracijo ter prispeva k dobremu počutju. Zmanjšuje količino stresnih hormonov. Naravno okolje omogoča višjo kvaliteto gibanja, kot jo omogoča zaprt prostor. Ta vpliva na fizično zdravje in življenjsko dobo (Gygrek idr., 2014).

Bivanje v naravi ima pozitiven učinek na delovanje imunskega sistema, zmanjšuje tesnobo, depresijo, izboljšuje koncentracijo in spomin, okrepi nas pri soočanju s svojim čustvi in celostno dobro vpliva na naše zdravje (Češek, 2022). Otroci so v naravnem okolju v stiku s številnimi bakterijami in mikrobi, ki so prisotne na tleh, žuželkah, rastlinah, v vodi in drugod. Izpostavljenost majhnim odmerkom pripomore h krepitvi imunskega sistema (Sobel, 2016). Naravno okolje s svojo odprtostjo in stalnim spreminjanjem otrokom omogoča svobodo, stik z naravnimi elementi ter urjenje fine in grobe motorike. Zunanji pogoji, kot sta sončna svetloba in svež zrak, pripomorejo k boljšemu razvoju kosti, k krepitvi imunskega sistema in dobri telesni aktivnosti. V današnjem času, ko ima vse več otrok in mladostnikov prekomerno telesno težo, je potreba po aktivnosti nujna. Igra v zunanjem okolju povečuje pozornost in je ključ do dobrega počutja (Bento in Dias, 2017).

3. 1 Narava kot spodbuda za igro in učenje

Evolucija človeka je ves čas potekala v naravi in temu so prilagojeni tudi možgani. Skozi evolucijo se jo človek učil na izkustveni način, otroci pa predvsem preko igre. Prosta igra, izkustveno in situacijsko učenje ter gibanje omogočajo spontan razvoj na najvišji stopnji. To dokazuje tudi nevroznanost, ki pravi, da je narava terapevtsko in razvojno okolje, ki spodbuja razvoj možganov ter krepí otrokove sposobnosti (Gygrek, 2018b).

Otroci so v zaprtih prostorih vse bolj pasivni, nezainteresirani in nemotivirani, v naravnem okolju pa polni navdušenja, zanimanja in sodelovanja. Vloga otrok tako postane aktivna.

Okolje, ki ni konstantno, se spreminja, jih ves čas izziva ter jih uči odgovornosti do sebe in drugih (Gygrek, 2016). Gozd nam ponuja pozitivno klimo za igro in učenje. Je prostor, ki omogoča svobodo izražanja misli. Gre za odlično igrišče, ki v celoti uresničuje načela, po katerih naj bi bila oblikovanja vsa igrišča, tudi tista v urbanem okolju. Narava predstavlja tudi ogromen poligon za gibanje. Ne smemo pozabiti, da gibalna aktivnost in učenje otrok hodita z roko v roki. Gibanje ima pozitiven vpliv na hitrost delovanja možganov. Otroci, ki se igrajo v naravnem okolju imajo veliko bolj razvite motorične veščine in telesno moč (Gygrek idr., 2014).

Igra v naravi otrokom omogoča izkustveno učenje. Pridobivajo izkušnje, prevzemajo odgovornost, razvijajo gibalne ter funkcionalne sposobnosti, postajajo vse bolj samozavestni, pripravljeni so si pomagati, sodelovati, komunicirati, razvijajo solidarnost in odkrivajo samega sebe. Spodbuja jih k improvizaciji in kreativnosti (Vilhar, 2021). Obnašanje otrok je v naravi drugačno, kot v notranjih prostorih. Otroci z več energije se v naravi umirijo in postanejo bolj osredotočeni, tihi otroci pa se bolj odprejo in postanejo zgovornejši. Zunanji prostor vse nekako uravnovesi (educationscotland.gov.uk. b. d.). Igra v naravnem okolju spodbuja razvoj tako kognitivnih, kot fizičnih in socialnih sposobnosti ter krepi otroka na čustvenem področju. Vse skupaj pa otrokom nudi dobro osnovo za učenje. Igra v naravnem okolju otrokom omogoča eksperimentiranje, reševanje problemov, kreativno razmišljanje, sodelovanje, spoznavanje samega sebe, sveta okrog sebe in še marsikaj (Bento in Dias, 2017).

4 Vpliv gozda na otroke

Otroci so v gozdu srečni, nasmejani in dobre volje. Gozd, kot prostor, jim omogoča gibanje, v njem pridobivajo senzorne izkušnje, vpliva na izboljšanje kompetence pozornosti, večja socialno vključenost, zmanjšuje agresivnost, krepi motivacijo za učenje, večja čustveno odzivnost in stabilnost ter spodbuja ustvarjalnost (Gygrek idr., 2014). Gozd blaži dejavnike sodobnega časa in »obnovi pozornost, zmanjšuje jezo, zmanjšuje stres, okrepi pozitivno razpoloženje, duševno zdravje in dobro počutje, omogoča sprostitve, spodbuja čute, izboljša občutek dobrega počutja in zadovoljstva z življenjem« (Gygrek idr., 2016, str. 27). Gozd vpliva na otrokova razvojna področja, kot je gibalni razvoj. Vpliva tudi na zdravje. Spodbudno deluje na razvoj otrokove koncentracije, pozornosti in motivacije. Prav tako pomaga pri večanju domišljije, ustvarjalnosti in kreativnosti. Vpliva na razvoj samozavesti, socialnih veščin ter tako vpliva na boljše medsebojne odnose (Gygrek, 2016). Gozd daje otrokom umsko in telesno energijo. Slednja postane z gibanjem po gozdu bolj dinamična, oskrba s kisikom se poveča in posledično se poveča prekrvavitev (Gygrek, 2013).

Razgiban teren dobro vpliva na razvoj vestibularnega sistema, saj po takem terenu otroci plezajo, skačejo, se kobacajo ali pa hodijo. Med igro otrok spreminja položaje od čepečega skozi sedečega do stoječega. Od dobrega in pravilnega funkcioniranja vestibularnega sistema je odvisen razvoj ravnotežja, koordinacije in gibanja. Hoja v gozdu je drugačna, kot hoja v mestu. V gozdu so otrokove gibalne sposobnosti ves čas na preizkušnji in tako postajajo vse boljše (Gygrek idr., 2014). Otroci najde v gozdu vse polno spodbud in izzivov. Gozd je kljub pomislekom staršev varno in zdravo okolje za razvoj otrokovih motoričnih spretnosti, čutil in krepi željo po raziskovanju (Gygrek, 2018a).

5 Gozdni škrti, kot način spodbujanja bivanja v naravi – primer dobre prakse

Predstavila bom primer dobre prakse in sicer spodbujanje bivanja v naravi v predšolskem obdobju s pomočjo gozdnih škrtov. Znanje iz teorije sem vpeljala s pomočjo fantazijskih bitij v različne dejavnosti z namenom, da bi spodbudila zanimanje za preživljanje časa v naravi ter to prenesla na starše otrok, saj menim, da je v današnjem času potrebna umiritev, ki nam jo narava zagotavlja. Prav gozd se mi je zdel dragocen poligon za preživljanje časa v naravi, zato sem uvedla gozdne škrate, pravičljiva bitja, ki so otroke obiskovala na skrivaj in jih s svojimi nalogami motivirala za preživljanje časa v naravi in sicer predvsem v gozdu. Z namenom motivirati otroke in posredno tudi njihove družine k večjemu preživljanju prostega časa v naravi so se v našo igralnico naselili gozdni škrti. Pričarali so čarobna vratca v našo igralnico, kar je pri otrocih spodbudilo veliko zanimanje. Niso vedeli čigava vrata so,

kako so se pojavila vse dokler niso prejeli skrivnostnega pisma, v katerem so se škrti predstavili. Povedali so, kaj je njihov namen in da bodo otrokom v igralnico skozi vrata prinašali pisma z različnimi nalogami. Od takrat so bili otroci nenehno na preži, kdaj dobijo pismo z nalogami škrtov, ki so bile vezane predvsem na bivanje v naravi, gozdu in na življenju v njem. Bili so motivirani ves čas. Ko so jih škrti poslali ven, se ni noben pritoževal. Prav vsi so odložili svoje delo in z največjim veseljem odšli v gozd. Motivacija je v njih vzbudila radovednost in pripravljenost za nove izzive in raziskovanje. Hkrati pa sem skozi celo leto pripravljala naloge za posamezne otroke, ki so jih v gozdnem nahrbtniku odnesli domov in jih skupaj s starši rešili doma. Tako sem vplivala tudi na družine otrok, saj so bile naloge zasnovane tako, da so jih mogli narediti skupaj, v gozdu. Otroci so svoje ugotovitve, spoznanja in dogodivščine predstavili ostalim v skupini. Vse to so skozi čarobna vrata poslušali tudi škrtje. Otroci so se v gozdu, med raziskovanjem počutili pomembne. Bili so radovedni in navdušeni. Občutek pomembnosti jim je dajalo dejstvo, da so vključeni v nalogo, ki je od njih zahtevala raziskovanje, sodelovanje in domišljijo, kar je prispevalo k skupnemu raziskovanju. Njihovo navdušenje je bilo zaznati v aktivnem sodelovanju in raziskovanju gozda. Nobenega ni bilo potrebno posebej spodbujati. Vse je teklo samo od sebe. So pa potrebovali prisotnost odraslega, saj so se jim nenehno odpirala nova vprašanja in potreba po potrditvi. Interakcija med otroki in vzgojiteljicama jim je dajala občutek podpore in spodbudo pri njihovem raziskovanju. Spodbujala jih je k razmišljanju in pogovoru o svojih ugotovitvah. Škrati so se odzivali na opravljene naloge otrok. Vedno so jih pohvalili in tako dodatno motivirali.

Zanimivo jih je bilo opazovati, saj so se vsi z nečem zamotili in ni jim bilo dolgčas. Eni so se podali v raziskovanje, drugi v gradnjo. Med vsemi je potekalo neko mehko prehajanje in sodelovanje. Igra jih je združevala in ni netila prepirov med njimi. Gradili so bivak, kar je zahtevalo sodelovanje in timsko delo otrok. Skupaj so iskali primerne veje ter jih vlekli do mesta, kjer je nastajal bivak. Dejavnost je spodbudila sodelovanje, komunikacijo in spontano deljenje nalog. To velja tudi za izdelavo igral. Ideja je prišla sama od sebe, ko sta dve deklici naredili prevesno gugalnico, jo preizkusili in bili navdušeni nad tem, da se je na njej res dalo guncati. Tako sta oni dve nadaljevali z gradnjo novih igral, pri čemer se jima je pridružilo še nekaj otrok. Izdelava igral v naravnem okolju je otrokom omogočila izražanje njihove ustvarjalnosti in domišljije. Uspeh, ki so ga doživeli ob tem pa je še dodatno spodbudil njihovo kreativnost in inovativnost.

Igra v gozdu je na njih delovala na več načinov. V naravnem okolju so se umirili, prišli v stik s sabo in naravo. V primerjavi z igro v igralnici, ki je običajno bolj strukturirana in omejena, je igra v naravi otrokom omogočila bolj prosto raziskovalno izkušnjo. Gozd jim je ponujal svobodo za raziskovanje, ustvarjanje ter izražanje in igro, kar je prispevalo k celostnemu razvoju, sprejemanju in doživljanju narave. V gozd so prihajali zelo motivirani, saj so jih tja pošiljali gozdni škrti. Svoje delo so vzeli zelo resno. Niso se razdelili v manjše skupine, ampak so delovali enotno, skupaj so iskali rešitve ter se med seboj poslušali. Tega v skupini ni mogoče opaziti. V gozdu je vedno nekdo prevzel vlogo vodje. To se je zgodilo spontano. Ostali mu niso slepo sledili, dajali so tudi svoje predloge in če so se zdeli tudi drugim pametni, so jih upoštevali. Vodja je deloval povezovalno, tako da so res složno sodelovali prav vsi in ob tem so se počutili enako pomembni. Nikoli ni bil noben otrok iz igre izključen. Niso se skregali. Bili so veliko bolj sodelovalni, solidarni in pripravljeni pomagati drug drugemu. Prav tako se v gozdu niso dolgočasili, pa če tudi smo se vanj prišli le igrati, brez naloge škrtov. Čisto vsi so vsak trenutek nekaj počeli. Pri nekaterih je prišla na dan njihova ustvarjalnost, iznajdljivost in širše razmišljanje. Ustvarjali so si igrala z materialom, ki jim ga je ponujal gozd. Bili so zelo izvirni. Pri drugih je prišel na plano raziskovalni duh. Tretji pa so nenehno gradili. Nekateri so se preizkušali v plezanju in s tem premagovali strah ter iskali svoje nove meje. Ob uspehu so bili zelo ponosni nase in tako gradili na samozavesti.

V gozdu so bili obiskovalci. Niso ga uničevali, niso lomili vej in trgali cvetic. Slednje so opazovali z zanimanjem ter spraševali kako se imenujejo. Za igro in raziskovanje so uporabili material, ki je ležal na tleh. Če so našli kakšno smet, ki jo je odvrigel človek, so to glasno

obsojali, zato smo začeli v gozd s seboj nositi vrečko za odpadke, da so očistili gozd za drugimi, kar so počeli z največjim veseljem. To jim je dajalo občutek pomembnosti.

Zaključek

V skupini, kjer sem uvajala to metodo, lahko na podlagi opazovanja trdim, da je škrat velika motivacija za aktivacijo otrok. Do sedaj jih nisem z nobeno drugo metodo tako pritegnila. Metoda je dosegla svoj namen in uresničila cilje. Zanimanje za škrate in njihove naloge tekom leta ni usahnilo, ampak se je krepilo. Če otrokom stvari predstavimo na igriv način, s kančkom skrivnostnosti in domišljije, v njih zbudimo zanimanje in lahko na način, ki je otrokom blizu pridemo do željenih rezultatov. Ko se v otroku zbudi notranja motivacija, ga nič ne ustavi. To bi moglo biti vodilo vsem, ki delamo z otroki. Pot je pomembnejša od cilja. Če je ta prava, prav zagotovo pridemo tudi do cilja, ne da bi se otroci zavedali, da stremimo k cilju.

Literatura

- Bento, G. in Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. Pridobljeno dne 3. 2. 2024: https://journals.lww.com/pbj/fulltext/2017/09000/the_importance_of_outdoor_play_for_young.9.aspx
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. in Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities of Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9 (9), 3134 – 3148.
- Češek, M. (2022). 7 prednosti življenja v naravi v primerjavi z mestom. <https://najinadomacija.si/7-prednosti-zivljenja-v-naravi-v-primerjavi-z-mestom/educationscotland.gov.uk> (b. d.). Outdoor learning Practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in Scotland. <https://education.gov.scot/improvement/documents/hwb24-ol-support.pdf>
- Grabrovec, P. (2017). Doživljanje gozda skozi igro. Gozd – najlepša in najboljša učilnica: Zbornik mednarodne konference, ČSOD Bohinj, 2017. <https://www.csod.si/uploads/file/PUBLIKACIJE/ZBORNIK%20-%20GOZD%20NAJLEPSA%20IN%20NAJBOJSA%20UCILNICA%201.pdf>
- Gygrek, N. (2013). Otroci potrebujemo gozd: Gozdna pedagogika v Sloveniji – priložnost za povezovanja in nova znanja. *Gozdarski vestnik*, 71 (4), str. 225-234.
- Gygrek, N., Hojs, R., Lampert, M., Semprimožnik, R. in Urbanija, B. (2014). Otroci potrebujemo gozd: Gozdna popotnica. Kamnik: Inštitut za gozdno pedagogiko.
- Gygrek, N. (2016). Kdor ima rad gozd, ima rad življenje! V U. Vilhar in B. Rantaša (Ur.), *Priročnik za učenje in igro v gozdu* (str. 15-16). Ljubljana, Gozdarski inštitut Slovenije, založba Silva Slovenica
- Györek, N. (2018a). Naši člani: Vrtec Antona Medveda Kamnik. Inštitut za gozdno pedagogiko. <https://www.gozdna-pedagogika.si/nasi-clani-vrtec-antona-medvedakamnik/>
- Gygrek, N. (ur.) (2018b). *Zelena učna okolja: Prednost učenja v naravi za otroke s posebnimi potrebami*. Inštitut za gozdno pedagogiko.
- Harris, F. (2015). The nature of learning at forest school: practitioners perspectives. *Education* 3 – 13, 45 (2), 272 – 291.
- Kos, M. in Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal for Adventure Education and Outdoor Learning*, 13 (3), 189-205
- Little, H. in Wyver, S. (2008). Outdoor Play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33 (2), 33-40.
- McClain, S. in Vandermaas-Peeler, M. (2015). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. https://www.researchgate.net/publication/282803899_Social_contexts_of_development_in_natural_outdoor_environments_children's_motor_activities_personal_challenges_and_peer_interactions_at_the_river_and_the_creek
- Sobel, D. (2016). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. USA: Red leaf press.
- Vilhar, U. (2021). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v Didaktični programi gozdne pedagogike, namenjeni učilnicam v gozdu na Notranjskem. Gozdarski inštitut Slovenije, založba Silva Slovenica, pridobljeno 2. 2. 2014, iz: <https://www.lasnotranjska.si/upload/editor/file/filee081d6e4ec0a6f8.pdf>

VESELE TAČKE PRI POUKU

Povzetek: Skozi leta poučevanja sem vedno iskala nove načine za poučevanje in večjo motivacijo učencev. Zaradi svoje ljubezni do živali in pozitivnega vpliva prisotnosti psa na otroka, sem pričela z vključevanjem le-tega v svoje poučevanje. Šolskega psa redno vključujem predvsem v pouk prve triade. Cilj navzočnosti štirinožca je, da izpolnjuje mnoge potrebe otrok, tudi tiste, ki so včasih zanemarjene. Le te so dobro razpoloženje, veselje, občutek varnosti in sprejetosti. Predvsem pa izvedba učne ure na drugačen način. Učenci so pri takšnih urah vidno bolj motivirani za delo, se umirijo in sprostito, sliši se glas tudi tistega učenca, ki je v večini v ozadju. Pes je tisti pomočnik, ki učencu izkazuje brezpogojno naklonjenost, je z vsakim prijazen in ne ocenjuje. To je en glavnih razlogov, da je delo terapevtskih psov tako zelo uspešno. Od tega pa ima koristi tudi učitelj. Pričakuje lahko, da se bodo samosvoji učenci omehčali, neugnani umirili, plahi opogumili.

Ključne besede: poučevanje, motivacija, šolski pes, sodoben pristop, pozitiven vpliv na vedenje

HAPPY PAWS IN CLASS

Abstract: Over the years of teaching, I have always looked for new ways to teach and better motivate my students. Because of my love for animals and the positive impact a dog's presence can have on children, I began incorporating a dog into my teaching. I regularly include the school dog especially in lessons for the first three years of primary school. The goal of having the four-legged friend present is to meet many of the children's needs — even those that are sometimes overlooked. These include good mood, joy, a sense of safety, and acceptance. Most importantly, it brings a different approach to the lesson. During such lessons, students are visibly more motivated to work, they calm down and relax, and even the voice of a usually quiet student can be heard. The dog is a helper who shows unconditional affection to the student, is kind to everyone, and does not judge. This is one of the main reasons why therapy dogs are so effective. And teachers benefit too. They can expect that strong-willed students will soften, restless ones will calm down, and shy ones will gain confidence.

Keywords: teaching, motivation, school dog, modern approach, positive impact on behavior

1 Uvod

Človek in pes se družita že več tisočletij. Sprva so ga ljudje imeli pri lovu in skrbi za druge živali. Pes je opozarjal na nevarnosti, človekov dom pa je požrtvovalno branil. Vse več se psa vključuje tudi v druga področja življenja. Sodobni psi opravljajo različne naloge, kot so opozarjanje na mamila, reševanje pogrešanih v plazovih in drugih naravnih nesrečah. Psi vodniki slepih nadomeščajo vid prikrajšanim. Psi spremljevalci odprejo predal ali vrata, prinesejo ključ, telefon, opozorijo na zvonec. V zadnjih letih se tudi v šolah vse pogosteje uveljavlja praksa vključevanja psov v vzgojno-izobraževalni proces (Trampuš, 2014). Ob nekajletnih izkušnjah v poučevanju najmlajših, sem se čedalje večkrat srečevala z mislijo, kako še bolj vključiti živa bitja v pouk. Imeli smo ribe, paličnjake. Jaz sem želela nekaj več, nekaj mehkega, nekaj nežnega, nekaj, kar lahko pobožaš in čutiš toplino. Predstavljajte si učilnico, v kateri otroci z radovednimi pogledi spremljajo kosmatega pomočnika, ki veselo maha z repom. Tako je na naši šoli postal terapevtski pes pomemben sodelavec učitelja. S svojo prisotnostjo umirja napeto vzdušje, motivira učence k sodelovanju in spodbuja njihovo čustveno ter socialno rast.

2 Vključevanja psa v šolski prostor

V naš šolski prostor se vključujejo usposobljeni terapevtski pari treh društev, Slovensko društvo za terapije s pomočjo psov Tačke pomagačke, Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali Ambasadorji nasmeha ter zavod PET. Vodniki v društvih imajo ustrezna teoretična in praktična znanja ter veljavno licenco za izvajanje programov. Vsem društvom je skupno, da se licenca podaljšuje parom, ki izkazujejo ustrezno teoretično in praktično znanje ter imajo opravljena strokovna izobraževanja, ki jih pripravljajo društva (Bergel Pogačnik, 2019). Za redno sodelovanje smo se kot šola včlanili v Mrežo Šolski pes. Gre za neformalno združenje, ki povezuje šole in druge vzgojno-izobraževalne ustanove, v katerih redno delajo terapevtski psi s svojimi vodniki (Ražman Knap, Trampuš, 2023).

3 Vplivi terapevtskega psa

Pes vpliva na več vidikov. Na fiziološkem vidiku se njegov vpliv kaže kot povečana motivacija, zmanjševanje stresa ter spodbujanje delovanje čutil (Bergel Pogačnik, 2019). Na socialnem vidiku se je vpliv terapevtskega psa odražal v pozitivnejšem odnosu do šolskega dela in večji pripravljenosti učencev na delo. Raziskave so pokazale, da se ob prisotnosti psa pri učencih na kognitivnem področju zviša spominska funkcija ter da je pomnjenje mnogo boljše (Bergel Pogačnik, 2019). Pes pogosto služi kot skupna tema pogovora ter kot povezovalni element med otroki različnih starosti ali socialnih ozadij. Učenci v prisotnosti psa kažejo več empatije, razumevanja in spoštovanja do drugih. V razredu se zmanjšujejo konflikti, povečuje pa se sodelovalno vedenje. Na čustvenem vidiku pes dviga samozavest, povečuje zadovoljstvo, pomirja ter odpravlja strahove (Bergel Pogačnik, 2019). Spodbuja tudi občutek varnosti in sprejetosti ter čustveno podporo. Ob prisotnosti psa se zmanjšuje stres, napetost in tesnoba. Božanje psa povzroča tudi sproščanje hormona oksitocina, ki pozitivno vpliva na dobro počutje. Na okoljskem vidiku opazamo, da psi spodbujajo celotni razvoj otrok. Posebno vlogo imajo pri učencih s posebnimi potrebami, kot so gibalno ovirani, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci z avtističnimi motnjami ter drugi (Bergel Pogačnik, 2019). Pes učence pomirja in zmanjšuje impulzivno in moteče vedenje. V razredu, kjer je prisoten terapevtski pes, se pogosto izboljša disciplina in splošno razredno vzdušje. Tudi učitelji zaznavajo pozitivne spremembe v razrednem ozračju. Prisotnost terapevtskega psa zmanjšuje napetost, spodbuja pozitivno komunikacijo in krepí občutek povezanosti med učitelji in učenci. Šolska klima postane bolj odprta, sproščena in podporna, kar dolgoročno vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa.

V besedilu (Ražman Knap, Trampuš, 2023) avtorici navajata, da njuno več kot deset let delovanja z vključevanjem psov v vzgojno-izobraževalni proces daje rezultate: kužki v šoli navdušujejo, vlivajo pogum, motivirajo, mirijo, vabijo h gibanju, spodbujajo pogovor in drugo. Vsekakor želimo vsem otrokom omogočiti vsaj kratkotrajen stik s terapevtskim psom (Ražman Knap, Trampuš, 2023).

4 Dejavnosti s tačko

V tem poglavju bom opisala nekaj konkretnih delov učnih ur, kje je bil pri pouku aktivno vključen terapevtski pes.

4.1 Vesela tačka pri športu

Prva dejavnost je bila izvedena v obliki delavnice v okviru dneva dejavnosti. Namenjena je bila učencem prvega razreda, vendar bi bila glede na svojo vsebino in cilje primerna tudi za učence drugih starostnih obdobij. Osrednji cilj delavnice je bil, da učenci skozi igro in sodelovanje s terapevtskim psom razvijajo osnovne gibalne veščine, krepijo gibalno koordinacijo, ravnotežje, pogum in socialne spretnosti, hkrati pa oblikujejo pozitiven odnos do gibanja in do živali. V uvodnem delu delavnice je sledila predstavitev terapevtskega para, v okviru katere so učenci spoznali psa in njegovega vodnika. Vodnik je učencem razložil osnovna pravila vedenja v bližini psa ter pomen spoštljivega pristopa do živali. Sledil je kratek, a pomemben del, namenjen vzpostavitvi prvega stika: vsak učenec je imel možnost psa pozdraviti tako, da ga je pes najprej povohal, nato pa ga je učenec nežno pobožal. Ta korak je bil bistven za vzpostavljanje zaupanja in varnega občutka pri učencih, še posebej pri tistih, ki so sprva kazali zadržanost ali strah pred psom. Osrednji del delavnice je bil namenjen gibalnim aktivnostim z uporabo kolebnice. Učenci so se razdelili v pare in postavili v dve vzporedni koloni. Vsak par je držal svojo kolebnico, napeto med učencema, tako da sta se gledala. Sledila so navodila vodnika: vsi učenci so dvignili roke z napeto kolebnico visoko nad glavo, s čimer so ustvarili nekakšen "tunnel", skozi katerega je terapevtski pes na znak stekel. Po uspešno opravljeni nalogi so učenci sami ponovili gibanje – vsak par je stekel skozi tunnel in se nato vrnil na začetno mesto. V nadaljevanju so učenci kolebnice spustili nižje, skoraj do tal, pri čemer je bila naloga psa, da jih preskoči. Ko je pes opravil svoje skoke, so enako nalogo izvedli še učenci. Na ta način so otroci posnemali gibanje psa in hkrati razvijali koordinacijo, moč nog in občutek za ritem. V naslednjih ponovitvah so se naloge

stopnjevale: na primer, levi del kolone je počepnil, desni pa je kolebnico držal čim višje, s čimer je nastal dinamičen poligon, skozi katerega je najprej stekel pes in nato učenci. Pes tako ni bil le udeleženec dejavnosti, temveč je prevzel vlogo motivatorja in demonstratorja pravilnega gibanja. Tak pristop pri otrocih spodbuja notranjo motivacijo za gibanje, hkrati pa krepi občutek uspešnosti in pripadnosti skupini. Učenci so bili nad delavnico izjemno navdušeni. Aktivnosti so se udeležili z visokim nivojem zanimanja, sodelovanja in smeha. Opaziti je bilo pozitivne učinke na njihovo samoiniciativnost, sodelovalnost in socialno povezanost. Prisotnost terapevtskega psa je delovala pomirjevalno in spodbudno – tudi učenci, ki običajno kažejo manj zanimanja za gibalne aktivnosti, so se z veseljem vključili. Vodnik in učitelj sta po koncu delavnice poročala o izrazito pozitivni skupni dinamiki, večji osredotočenosti otrok ter o tem, da se je v skupini okrepil občutek zaupanja in medsebojne pomoči. Dejavnost je tako pokazala, da lahko terapevtski pes pomembno prispeva k razvoju osnovnih gibalnih kompetenc, hkrati pa predstavlja učinkovito sredstvo za spodbujanje socialno-čustvenega učenja in ustvarjanje varnega, spodbudnega učnega okolja.

4.2. Vesela tačka pri matematiki

V pouk matematike pogosto vključujem terapevtski par, saj ta predmet ponuja številne priložnosti za izkustveno učenje in razvoj medpredmetnih povezav. Terapevtski pes lahko pri pouku matematike predstavlja pomembno dodano vrednost – učence motivira, poveča njihovo pozornost in spodbuja sodelovalno učenje. Prisotnost psa deluje pomirjevalno, zmanjšuje morebitno napetost ob učnem delu in ustvarja prijetno vzdušje, v katerem se učenci lažje osredotočijo na reševanje matematičnih nalog. Terapevtski par vključujem v različna matematična področja, kot so aritmetika (štetje, računanje, množenje, deljenje) ter geometrija in merjenje. V nadaljevanju predstavljam primer učne ure merjenja v 3. razredu, v kateri je imel terapevtski pes aktivno vlogo pri spoznavanju merskih enot in razumevanju pomena merjenja v centimetrih.

Učna ura je bila zasnovana kot praktična dejavnost, v kateri so učenci z uporabo merilnega traku spoznavali, kako se dolžine izražajo in zapisujejo v centimetrih (cm). Glavni cilj učne ure je bil, da učenci razvijajo natančnost, doslednost in razumevanje uporabe merske enote ter spoznajo pomen merjenja v realnih življenjskih okoliščinah. Učenci so uro začeli s kratkim pogovorom o terapevtskem psu – njegovem delu, značilnostih in vlogi v šoli. Sledila je predstavitev osnovnih pravil ravnanja z merilnim trakom ter razprava o tem, kaj vse na telesu psa lahko izmerimo. Učenci so v parih z merilnim trakom izmerili različne dele pasjega telesa, na primer dolžino noge od tačke do hrbta, dolžino repa, višino psa od tal do vihra (najvišje točke na hrbtu), dolžino ušesa in smrčka. Vsak učenec je rezultate meritev zapisal v centimetrih, pri čemer je bila posebna pozornost namenjena pravilnemu odčitavanju ter rabi enot. S tem so učenci preko konkretne izkušnje spoznali pomen natančnega merjenja ter razvijali spretnost uporabe merilnega traku. Dejavnost je omogočila tudi razvoj sodelovalnih spretnosti, saj so morali učenci med seboj sodelovati, izmenjavati vloge in spoštovati vrstni red pri izvajanju meritev.

Po opravljeni dejavnosti so učenci izmerjene vrednosti prenesli na skico psa, ki so jo prilepili v svoj zvezek. Ob posameznem delu telesa so zapisali dobljene meritve, kar je omogočilo vizualni prikaz matematičnih podatkov. Na ta način so krepili sposobnost povezovanja številčnih vrednosti s konkretnimi predmeti. V sklepnem delu ure so skupaj razmišljali o uporabnosti merjenja v vsakdanjem življenju – učenci so navajali primere, kot so merjenje pri veterinarju, pri šivanju pasjih oblačil, v športu ali pri izdelovanju različnih predmetov. Takšna razprava spodbuja razumevanje, da ima matematično znanje neposredno uporabno vrednost. Opaziti je bilo, da so učenci z večjim zanimanjem in koncentracijo sodelovali pri dejavnosti, saj jim je terapevtski pes predstavljal močan motivacijski dejavnik. Prisotnost psa je zmanjšala tremo in strah pred napakami ter ustvarila sproščeno okolje, v katerem so učenci lažje spraševali, razmišljali in iskali rešitve. Dejavnost je tako prispevala k razvoju pozitivnega odnosa do matematike, krepila notranjo motivacijo za učenje in spodbujala uporabo matematičnega znanja v avtentičnih življenjskih situacijah.

4.3. Vesela tačka pri slovenščini

V pouk slovenščine v 3. razredu smo vključili terapevtskega psa pri učni temi Opis živali – opis psa. Cilj učne ure je bil, da učenci skozi izkustveno dejavnost in neposredno opazovanje razvijajo sposobnost opazovanja, opisovanja in izražanja, hkrati pa krepijo pozitivno izkušnjo pri pisanju in javnem nastopanju. Prisotnost terapevtskega psa je učencem omogočila avtentično in motivacijsko bogato izhodišče za ustvarjanje lastnega besedila.

Učno uro smo začeli s pogovorom o terapevtskem psu, ki je bil prisoten v razredu. Učenci so imeli priložnost zastavljati vprašanja vodniku in tako izvedeli številne zanimivosti o psu – njegovo ime, starost, pasmo, značajske lastnosti, prehrano in navade. Pes je medtem pokazal nekaj osnovnih vaj in trikov, kar je dodatno spodbudilo radovednost, aktivno sodelovanje ter pozitivno čustveno naravnost učencev. Na tablo smo skupaj zapisovali glavne značilnosti in zanimivosti, ki so jih učenci sami predlagali. Iz zbranih idej smo nato oblikovali miselni vzorec, razdeljen na posamezne kategorije (izgled, lastnosti, navade, posebnosti). Tak pristop omogoča razvoj miselne organizacije informacij, kar je pomembna predstopnja pri oblikovanju povezanega besedila. V drugem delu ure so učenci samostojno pretvorili miselni vzorec v opisno besedilo. Ker je bil terapevtski pes ves čas prisoten v razredu, so ga učenci lahko neposredno opazovali, kar jim je omogočilo natančnejše opisovanje zunanjega videza (barva dlake, velikost, oblika ušes), gibanja in vedenja. Uporabljali so različne pridevnike in primerjave, s čimer so poglobljali svoje jezikovno izražanje in besedni zaklad. Ko so besedila dokončali, je sledil govorni del. Vsak učenec je svoj opis glasno prebral sošolcem, ob tem pa je pes mirno ležal ali se igral z vodnikom. Takšna situacija je ustvarila sproščeno in podporo komunikacijsko okolje, ki je učencem omogočilo, da so premagali tremo in razvijali samozavest pri javnem nastopanju. Prisotnost terapevtskega psa je delovala pomirjevalno in varovalno, zato so tudi običajno zadržani učenci z večjo lahkoto sodelovali.

Skozi dejavnost so učenci spoznali značilnosti opisa kot besedilne vrste in razvijali sposobnost pretvorbe miselnega vzorca v povezano besedilo. Učili so se upoštevati logični vrstni red informacij, uporabljati pridevnike in opisne izraze ter razvijali pisno in ustno jezikovno zmožnost. Hkrati so krepili tudi socialno-čustvene kompetence – spoštovanje do živali, empatijo, medsebojno pomoč ter pozornost do sošolcev pri poslušanju njihovih opisov. Prisotnost terapevtskega psa je spodbujala opazovanje, natančnost, ustvarjalnost in sproščenost pri izražanju, kar je bistveno prispevalo k pozitivnemu doživljanju učne ure. Učna ura je tako pokazala, da vključevanje terapevtskega psa v pouk slovenščine ne prinaša le večje motivacije in zanimanja za jezikovne dejavnosti, temveč tudi povezuje kognitivni, čustveni in socialni vidik učenja, kar vodi k celostnemu razvoju učencev.

Zaključek

Izvedene dejavnosti so pokazale, da vključevanje terapevtskega psa v šolski prostor ni le prijetna popestritev pouka, temveč predstavlja učinkovit pedagoški pristop, ki povezuje kognitivni, čustveni in socialni razvoj učencev. V gibalnih dejavnostih so učenci ob psu razvijali koordinacijo, sodelovanje in pogum; pri matematiki so na avtentičen način spoznavali pomen merjenja v vsakdanjem življenju; pri slovenščini pa so ob neposrednem opazovanju in stiku s psom ustvarjali bogate, domišljene opise ter se preizkušali v javnem nastopanju. V vseh primerih je bila skupna nit notranja motivacija, ki jo je prisotnost psa spontano vzbudila pri učencih. Evalvacija izvedenih ur kaže, da terapevtski pes vpliva na večjo aktivnost in vključenost učencev, zmanjšuje tremo, spodbuja samozaupanje ter prispeva k bolj pozitivnemu učnemu ozračju. Posebej dragoceno je dejstvo, da se v dejavnosti enakovredno vključujejo tudi učenci, ki sicer težje sodelujejo pri klasičnih oblikah pouka. Pes deluje kot tihi mediator, ki povezuje, spodbuja in pomirja. V prihodnje bi bilo smiselno razmisliti, kako bi lahko šole sistematično vključevale terapevtskega psa kot del učnega procesa, ne le kot občasno dejavnost in nenazadnje: ali lahko pes postane del šolske kulture, simbol empatije, potrpežljivosti in medsebojnega spoštovanja.

Literatura

- Bergel Pogačnik, J. (2019). Kadar kuža spreminja odnose, Učenje socialnih veščin s pomočjo psa. Zgoša: Digiars
- Ražman Knap M., Trampuš M. (2023). Mreža šolski pes. Sledi Tačk pomagačk, št.16, 24-27
- Trampuš, M. (2014). Tačke v šoli, Terapevtski pes - učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

UČENJE SLOVENŠČINE IN MATEMATIKE SKOZI IGRO V 1. RAZREDU

Povzetek: Proces opismenjevanja v 1. razredu osnovne šole je vezan na usvajanje spretnosti in sposobnosti branja in pisanja ter razvijanja sposobnosti sporočanja. Začetno opismenjevanje zahteva uporabo različnih metod poučevanja, pri vsem tem pa je zelo pomembno vključevanje didaktičnih iger v sam proces učenja. Enako je pri učenju matematike, kjer ima igra velik pomen za pridobitev kakovostnega matematičnega znanja, ki obsega dobre številske predstave, spretno računanje, reševanje matematičnih problemov, logično mišljenje in uporabo znanja v novih situacijah. Preko igre otroci na zabaven in njim prijazen način usvajajo novo znanje in veščine. Tako usvojeno znanje je kakovostno, saj so otroci za učenje motivirani. Didaktične igre, ki so vsebinsko ustrezno usmerjene in zasnovane, pri otroku spodbujajo ustvarjalnost, logično razmišljanje ter razvoj motoričnih in kognitivnih spretnosti. Takšno učenje je drugačno od tradicionalnega, učenci so pri delu bolj aktivni, hkrati pa se samega procesa učenja pogosto sploh ne zavedajo. Izbor iger mora biti glede težavnosti prilagojen razvojni stopnji otroka, ki so jim igre namenjene, pomembno pa je tudi, da so igre tematsko ustrezno povezane z učnim načrtom.

Ključne besede: didaktična igra, matematika, motivacija, pouk v 1. razredu, slovenščina, učenje preko igre.

LEARNING SLOVENIAN LANGUAGE AND MATHEMATICS THROUGH PLAY IN THE FIRST GRADE

Abstract: The literacy development process in the first grade of primary school focuses on acquiring reading and writing skills and developing communication competencies. Initial literacy acquisition requires the use of various teaching methods, with the integration of didactic games playing a key role in the learning process. The same applies to mathematics education, where play is highly significant for acquiring quality mathematical knowledge, including strong numerical understanding, proficient calculation skills, problem-solving abilities, logical thinking, and the application of knowledge in new situations. Through play, children acquire new knowledge and skills in an enjoyable and child-friendly manner. Such knowledge is of high quality because children are motivated to learn. Well-designed, content-appropriate didactic games encourage creativity, logical reasoning, and the development of both motor and cognitive skills in children. This type of learning differs from traditional methods, as students are more actively engaged in their work and are often unaware of the structured learning process. The selection of games must be tailored to the developmental stage of the children they are intended for. It is also important for the games to be thematically aligned with the curriculum.

Keywords: didactic game, mathematics, motivation, first grade class, slovenian language, learning through play.

1 Uvod

Otroci so se radi igrali že od nekdaj, še posebej majhni otroci. Najprej so se igrali z vsem, kar jim je dala narava. Tako so se igrali s cveticami, kamenčki, sadeži, koreninami in še marsičim. S tem so se igrali tako dolgo, dokler ni prvi spretni oče izrezljal konja ali dokler otrokova mati ni izdelala punčke iz cunj. In tako so nastale prve igrače.

Tudi današnji otroci imajo veliko potrebo po svobodni igri, v kateri lahko sami raziskujejo igralne možnosti različnih predmetov in igrač. S svojo domišljijo, razumom in čustvi vzpostavljajo razne zveze in se učijo novih stvari. Takšni so že malčki prvih let in takšen je tudi otrok v šolskem obdobju. Igra mu je v prvih letih življenja glavna dejavnost in nenadomestljiva potreba. Čim več možnosti kot ponudimo otrokom za prosto igro, lažje se igrajo. V igri pa so otroci najbolj srečni (Dolanc, 1978).

Klasifikacije otroške igre se med avtorji in avtoricami razlikujejo. Gre za razlike v številu različnih vrst igre, v skupinah in podskupinah, njihovem poimenovanju in vsebinski pokritosti. V Sloveniji je najbolj razširjena klasifikacija otroške igre, ki jo je izdelal Toličič (1961).

Avtor različne vrste igralnih dejavnosti umešča v štiri skupine:

- funkcijska igra: vključuje npr. otipanje, prijemanje, metanje, tek, vzpenjanje, torej kakršnokoli preizkušanje senzomotornih shem na predmetih;
- domišljajska igra: vključuje različne simbolne dejavnosti, vključno z igro vlog;
- dojemalna igra: gre za dejavnosti, kot so npr. poslušanje, opazovanje, posnemanje, branje;
- ustvarjalna igra: vključuje npr. pisanje, risanje, oblikovanje, pripovedovanje, gradnjo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2006).

2 Didaktična igra v procesu šolanja

Vsak otrok se uči drugače. Posebno v prvih šolskih letih se način učenja močno spreminja. Učenje mora biti vedno prilagojeno starosti in individualni razvitosti otroka, saj prevelika ali nezadostna zahtevnost hitro vodita v frustracije, motivacija pa upade. Če naloge postopoma postajajo zahtevnejše, to krepi otrokovo samozaupanje. Tako lahko otroci svoje znanje in sposobnosti širijo korak za korakom (Kolb in Miltner, 2005).

Šolanje otroku prinese nove izkušnje na področju učenja in znanja. Učitelj mora otroku omogočiti samostojno preizkušanje in raziskovanje, pri tem pa ga ne sme pustiti samega, pač pa ga mora ustrezno usmerjati in nadzorovati. Tovrstne izkušnje otrok lahko pridobi preko ciljno naravnane in usmerjene didaktične igre (Kolb in Miltner, 2005).

Za otroka je igra temeljna spoznavna izkušnja in osnova za proces učenja. Igra in učenje se ne izključujeta, pač pa je ravno obratno. Učenje z igro je za mlajšega otroka najbolj uspešno. Igra je namreč razvojna in vzgojna dejavnost, pri kateri je otrok samostojen, svoboden, ustvarjalen, pri kateri otrok raziskuje in išče nove možnosti, tekmuje s seboj in z drugimi, s časom in s cilji. Ti pa so lahko tudi učni.

Didaktična igra je torej igra z določeno nalogo ali ciljem. Je igra, v kateri so pravila in vsebina tako izbrani, organizirani in usmerjeni, da pri otrocih spodbujajo določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Otroci tako organizirani igri dobro sledijo in se ciljev večkrat sploh ne zavedajo (Pečjak, 2009).

Pri pouku so didaktične igre zelo uporabne in nujno potrebne. Učitelji jih uporabimo pri uvodni motivaciji, ponavljanju snovi, utrjevanju ali pri določenih vajah. Didaktična igra se tako uporablja kot učna metoda. Navzoča je lahko kot stalni del učne izvedbe, zlasti v uvodnem delu učne ure ali pa pri utrjevanju in ustvarjanju po usvojeni vsebini.

Otroci se do nalog, ki so povezane z igro ali se z igro uresničujejo, obnašajo drugače, kot če jim jih predstavimo na šolski način. V igro otroci vložijo notranji napor in med dejavnostjo preizkušajo samega sebe. Zato otroci v igri navadno vztrajajo dalj časa, prav tako pa je njihova pozornost pri takšnem načinu učenja trajnejša (Martinčič idr., 1989).

2.1 Igra pri pouku slovenščine v 1. razredu

Pri začetnem opismenjevanju v 1. razredu osnovne šole je pomembno, da otroci pridobijo dobre opismenjevalne temelje, na katerih lahko nadgrajujejo znanje v naslednjih, višjih razredih. Pri samem procesu učenja je zaželeno, da učitelj v pouk vnaša vsebinsko ustrezno načrtovane in organizirane didaktične igre, preko katerih otroci na njim prijazen in zanimiv način pridobivajo novo znanje in izkušnje. Takšno znanje je kakovostno, saj so pri učenju preko igre otroci za samo delo bolj motivirani, pogosto pa se samega procesa učenja sploh ne zavedajo. Ko učitelj načrtuje didaktične igre pri pouku slovenščine, preko katerih se bodo otroci učili, je pomembno, da sledi štirim komunikacijskim dejavnostim in jih vse vključi v sam proces učenja. Govorimo o poslušanju, govorjenju, branju in pisanju. Pri poslušanju otroci usvajajo osnovna pravila uspešne govorno-poslušalske komunikacije, razvijajo sposobnosti glasovnega oz. fonološkega zavedanja ter razumevanja govornih oz. slišanih vsebin. Na področju govorjenja otroci spoznavajo preproste govorne igre, sestavljajo besede in povedi, opisujejo slike, predmete ali osebe, utemeljujejo in se dialoško sporazumevajo. Najpomembnejši vidik začetnega opismenjevanja pa predstavljata zadnji dve omenjeni komunikacijski dejavnosti, to sta branje in pisanje (Pečjak, 2009).

Pomembno je, da učitelj vsem štirim komunikacijskim dejavnostim namení enak poudarek, saj so vsa štiri področja zelo pomembna za uspešno usvojeno znanje začetnega opismenjevanja. V nadaljevanju so predstavljene konkretne dejavnosti za učenje slovenščine v 1. razredu osnovne šole, ki so zasnovane na osnovi učenja preko igre. Vse dejavnosti so vsebinsko povezane s štirimi komunikacijskimi dejavnostmi, pri čemer je pri vsaki od opisanih dejavnosti ena komunikacijska dejavnost prevladujoča.

2.1.1 Igra »Poslušaj in si zapomni« (poslušanje)

Pri tej igri učitelj učencem prebere kratko besedilo, učenci pa morajo besedilo pozorno

poslušati in si zapomniti čim več ključnih podatkov oz. besed. Igro lahko popestrimo na način, da v razredu oblikujemo več manjših skupin, ki med seboj tekmujejo. V igro lahko vključimo tudi slikovno gradivo, kartončke s sličicami ključnih besed, ki otrokom omogočajo lažjo zapomnitev. Če igro izvajamo večkrat, lahko stopnjujemo težavnost z odvzemanjem pomagala v obliki slikovnega gradiva.

Preko opisane igre otroci krepijo pozornost in se urijo v zbranem in mirnem poslušanju. Pomembno je, da so otroci pri igri umirjeni, da so osredotočeni na govorca, s katerim vzpostavijo očesni stik ter da se ne osredotočajo na moteče dejavnike iz okolja. Učitelj je učencem lahko dober zgled, če je tudi sam dober poslušalec in če učencem kaže vrednost poslušanja na način, da sproti rešuje nesporazume med učenci in jim pomaga pri reševanju problemov (Pečjak, 2009).

2.1.2 Igra »Kaj se mi je zgodilo?« (govorjenje)

Učenci so razdeljeni v pare in dobijo kartončke, na katerih so narisane osebe in posledice določenih dejanj. Prvi v paru se vživi v vlogo osebe na kartončku ter vpraša drugega, kaj se mu je zgodilo. Drugi odgovori. Možnih je neskončno mnogo pravih rešitev, pomembno je le, da je rešitev smiselna. Primer: Na kartončku je narisana dečka z mokrimi lasmi. Prvi v paru se vživi v vlogo dečka in pojasni, da ima mokre lase. Nato vpraša drugega, kaj se mu je zgodilo. Drugi odgovori, da je začelo deževati in ima zato mokre lase. Nato vzameta nov kartonček in vlogi zamenjata.

Otroci se pri tej igri urijo v izražanju in govorjenju, se vživijo v vlogo druge osebe, tvorijo pravilne povedi, krepijo domišljijo in razvijajo sposobnosti sodelovanja.

2.1.3 Igra »Preberi poved« (branje)

Učenci so razdeljeni v skupine s po tremi člani. Vsaka skupina dobi majhno žogico in 10 plastičnih lončkov, v katerih je več listkov z zapisanimi povedmi. Učenci mečejo žogico v plastične lončke in ko zadenejo lonček, iz njega vzamejo en listek in glasno preberejo zapisano poved. Igra se konča, ko preberejo vse povedi.

Učenci se preko igre urijo v branju, se gibajo, sodelujejo, si med seboj pomagajo in se spodbujajo ter krepijo ekipni duh. Na njem zanimiv in zabaven način utrjujejo bralno tehniko. Za delo so motivirani in zaradi tega je učinek učenja pri sami dejavnosti branja večji, kot če bi brali povedi iz knjige ali berila.

2.1.4 Igra »Zapiši poved« (pisanje)

Učencem razdelimo krogce s črkami in kartončke s sličicami. Učenci morajo najprej sestaviti smiselno besedo s črkami na krogcih, nato izžrebajo en kartonček s sličico. Njihova naloga je, da sestavijo smiselno poved, v kateri uporabijo obe »prejeti« besedi. Prva beseda je tista, ki so jo z danimi črkami na krogcih sestavili sami, druga beseda pa tista s slikovnega kartončka. Poved nato napišejo v zvezek.

Učenci tako na zabaven način sestavljajo besede, iščejo različne možnosti, se urijo v grafo-motoriki in sestavljanju smiselnih povedi ter pisanju le-teh v črtovje.

2.1.5 Igra »Želvja pot«

Pri tej igri zaradi samega poteka le-te težje določimo prevladujočo komunikacijsko dejavnost. Učenci v manjših skupinah igrajo namizno igro, preko katere utrjujejo prvi in zadnji glas v besedi, branje in tvorjenje povedi. Cilj igre je, da želvo čim hitreje pripeljejo do pokala. Učenci mečejo igralno kocko in se pomikajo po danih poljih. Na poljih, kjer se ustavijo, jih čaka določena naloga. Če nalogo uspešno opravijo, obstanejo na dobljenem polju, če pa je ne opravijo, se pomaknejo za tri polja nazaj in tam počakajo na naslednji met kocke. Zmaga tisti igralec, ki prvi pripelje želvo do pokala.

Slika 2: Otroci igrajo igro »Želvja pot«. Na rdečem polju iz kupčka povedi vzamejo zgornji kartonček ter glasno in razločno preberejo na njem zapisano poved. Na zelenem polju iz kupčka sličic vzamejo kartonček, si ogledajo sliko in sestavijo poved, ki opisuje dogajanje na sliki. Na rumenem polju naštejejo 5 besed, ki se začnejo na črko, ki je zapisana na polju, na

katerem stojijo, na modrem polju pa naštejejo 5 besed, ki se končajo na črko, ki je zapisana na polju, na katerem stojijo.

Vse omenjene dejavnosti oz. igre lahko med seboj povežemo in prepletamo. Branje lahko nadgradimo še z zapisom, govorjenje pa s prikazovanjem (pantomima). Učenci so pri takšnem načinu šolskega dela zelo aktivni, poleg tega pa so za učenje tudi ustrezno motivirani. Možnosti za vnašanje didaktičnih iger v sam učni proces je ogromno. Pomembno je le, da jih učitelj zna dobro preplesti z načrtovanimi učnimi cilji iz učnega načrta.

2.2 Igre skozi pouk matematike v 1. razredu

Če od pouka slovenščine preidemo na pouk matematike v 1. razredu osnovne šole, lahko takoj ugotovimo, da tudi pouk matematike omogoča izredno veliko možnosti za vključevanje didaktičnih iger v sam proces učenja matematičnih pojmov, številskih predstav ter reševanja najrazličnejših matematičnih problemov. Otroci v začetnem obdobju šolanja kot učna skupina potrebujejo še razmeroma veliko nadzora. Če jih med samo igro pustimo same, se bodo najverjetneje zelo hitro posvetili drugim stvarim in ne tistemu, za kar je igra načrtovana in v kar je usmerjena. Ko je otrok motiviran za učenje, je največja ovira že premagana, kajti zdaj ima pred očmi cilje, ki se jih lahko veseli. Pot do uspeha je tako veliko lažja, saj motivacija prinaša doživetje uspeha, ki spet motivira, kar pripelje do novih doživetij uspeha (Kolb in Miltner, 2005).

Uspehi motivirajo, zato naj bi učni proces spominjal na neskončno verigo majhnih uspehov. Učenje je potrebno načrtovati tako, da si otrok zastavlja vmesne cilje, ki jih bo lahko dosegel. Otroka je na že dosežene cilje potrebno opozarjati, da vidi, kaj je že dosegel, saj ga to motivira za nadaljnje delo in učenje. Pogosto se interes do učenja zbudi šele takrat, ko otrok odkrije, kaj vse lahko z osvojenim znanjem doseže, zato je pomembno, da učitelj to spoznanje podpre in ponazori, zakaj je smiselno poznati določene teme, kaj to prinese vsakdanjemu življenju ter kako nam to lahko pomaga (Kolb in Miltner, 2005).

Kaj pa se zgodi takrat, ko otroci delajo napake? Pri samem izvajanju pouka je zelo pomembno, da otroke vodimo premišljeno in usmerjeno ter jim omogočamo individualni razvoj zaznavanja in odzivanja. Če otroci v procesu učenja delajo napake, jih na to opozorimo in jim pomagamo, da napake prepoznajo, nato pa jih usmerimo v iskanje pravih rešitev na način, da so pri tem sami aktivni. V samem procesu učenja moramo otrokom ponuditi dovolj novih izzivov in možnosti, da lahko doživljajo uspeh, ki mora obvezno zasenčiti neuspeh. Otroci morajo namreč čutiti uspeh, če želimo, da so za učenje motivirani (Kraljič, 2001). Kot smo že ugotovili, se otroci najraje in najbolj učinkovito učijo preko igre, saj pri tem na nezaveden način usvajajo novo znanje in veščine. Pri pouku matematike je možnosti za načrtovanje didaktičnih iger zelo veliko in v nadaljevanju bo opisanih nekaj predlogov za vnos le-teh v sam pouk matematike v 1. razredu osnovne šole.

2.2.1 Igra »Ugani, katero število sem«

Učenci dobijo vsak svoje kartončke s števili do 10. Učitelj postavlja vprašanja, učenci dvigujejo kartončke in s tem odgovarjajo na zastavljena vprašanja o številih. Primer: Sem večje število od 7 in manjše od 9. Katero število sem? Otroci preko igre utrjujejo številske predstave do 10. Igro lahko nadgradimo s kartončki z znaki za velikostne odnose med števili (večje, manjše, je enako).

2.2.2 Igra »Matematični baloni«

Učenci odbijajo balone, na katerih so zapisana števila do 20. Ko učitelj zaploska, vsak učenec prime en balon in prebere število, zapisano na balonu. Število nato zapiše v zvezek. To ponovimo petkrat. Nato učenci vseh 5 števil uredijo po velikosti od najmanjšega do največjega. Igro lahko večkrat ponovimo in pri tem zamenjamo pravilo urejanja po velikosti (od najmanjšega do največjega in obratno). Učenci se pri tem urijo v grafomotoriki, se gibajo in utrjujejo številske predstave do 20.

2.2.3 Igra »Računske žogice«

Učenci dobijo žogice, v katerih so zapisani računi seštevanja in odštevanja v obsegu do 20.

Po ritmičnem vzorcu si predajajo žogice iz roke v roko po vrstnem redu, tako kot sedijo. Na znak se veriga predajanja žogic ustavi. Vsak učenec odpre žogico in iz nje vzame listek z računom. Račun napiše v zvezek in ga izračuna. Nato listek položi nazaj v žogico in veriga računanja se nadaljuje. Učenci pri igri pozorno sledijo učitelju, se urijo v grafomotoriki in računanju ter sodelujejo drug z drugim pri predaji žogic.

2.2.4 Igra »Muholovka«

Učence razdelimo v pare. Vsak par dobi muholovko in 15 kartončkov s sličicami muh, na katerih so računi v obsegu do 20. Naloga učencev je, da v najkrajšem možnem času izračunajo vse račune. Ko izračunajo posamezen račun, z muholovko poteptajo muho. Naloga je opravljena, ko so odstranjene vse muhe.

2.2.5 Igra »Gibalni in matematični problemi«

Učenci v manjših skupinah tekmujejo med seboj. V najkrajšem možnem času morajo hkrati opraviti gibalno in matematično nalogo. Primer: Učenci so razdeljeni v skupine po 5. Postavljeni so v kolono. Prvi član do označene točke premaguje gibalne izzive (npr. tek med ovirami, hoja po gredi, prenašanje žogice na loparju), nato pa na označeni točki začne reševati matematični izziv na način, da odkrije prvo polje matematične uganke in jo skuša rešiti. Ko jo reši, teče nazaj na začetek, se dotakne drugega člana skupine v koloni, drugi član pa nadaljuje igro. Vsi neprvi člani lahko po potrebi popravljajo morebitne napake predhodnih članov skupine, zadnji tekmovalec pa določi končno rešitev matematičnega problema. Skupina, ki najhitreje pride do cilja in hkrati pravilno reši matematični problem, dobi točko. Zmaga skupina, ki zbere največ točk. Pri vseh didaktičnih igrah je zelo pomembno, da učitelj sproti preverja, ali učenci upoštevajo pravila in se igrajo na ustrezen način. Učitelj mora potek igre in uresničevanje ciljev dosledno nadzirati. Še posebej je to pomembno pri mlajših učencih, ki si brez nadzora učitelja igro lahko hitro prilagodijo po svoje.

Zaključek

Uporaba didaktičnih iger pri pouku slovenščine in matematike v 1. razredu osnovne šole ima številne prednosti. Učenci so naveličani rutine in so željni zabavnih in drugačnih posestitev pouka, ki jih učitelj lahko doseže z vključevanjem didaktičnih iger v sam proces učenja. Otroci imajo pri tovrstnem načinu učenja višjo stopnjo motivacije. Prednost tovrstnega načina učenja je tudi sodelovalno učenje. Otroci med igro komunicirajo, si pomagajo, sodelujejo, iščejo skupne rešitve, skratka na sodelovalen način ponavljajo in utrjujejo določeno snov. Ključni dejavnik razvoja in delovanja možganov ter procesov učenja je tudi gibanje, saj aktivira možganske funkcije in tako poskrbi za to, da učenje poteka kvalitetnejše in bolj lahkotno. Otroci se med samo igro pogosto ne zavedajo učenja, kar jim omogoča, da niso vnaprej obremenjeni s tem, kaj vse morajo znati in se naučiti, pač pa znanje usvojijo na nezaveden način. Najpomembnejše pa je to, da so otroci željni igre in preko didaktičnih iger znanje usvojijo na njim zanimiv način. Tako hkrati zadostimo osnovni otroški potrebi po igri ter ciljem iz učnega načrta.

Literatura

- Dolanc, A. (1978). Igrača – otrokova potreba. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Kolb, K. in Miltner, F. (2005). Otroci se zlahka učijo. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kraljič, D. (2001). Mojster, kako si se tega naučil? Učenje zaznavanja skozi igro. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Martinčič, M. idr. (1989). Didaktične igre v prvem razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kratka predstavitev avtorice
- Petra Burkeljca je magistrica profesorica poučevanja na razredni stopnji. Ima večletne izkušnje s poučevanjem v 1. razredu osnovne šole. Pri svojem delu se osredotoča na sodoben način poučevanja najmlajše generacije otrok, zato v pouk vnaša metodo didaktične igre, preko katere na inovativen način otroke spodbuja k učenju in samostojnemu raziskovanju.

PERSONALIZACIJA POUČEVANJA UČENCEV Z ZMerno MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Povzetek: Prispevek raziskuje koncept personalizacije poučevanja pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju (ZMDR), z osredotočenostjo na učence druge stopnje posebnega programa. Namen prispevka je predstaviti pedagoške pristope, ki omogočajo načrtovanje in izvajanje učnih vsebin v skladu z individualnimi zmožnostmi, potrebami in interesi učencev. Uporabljena je deskriptivno-analitična metoda, podprta s strokovno literaturo in primeri iz prakse. Rezultati poudarjajo pomen strukturiranega okolja, multisenzornega pristopa, funkcionalnega znanja in vključenosti učenca v načrtovanje lastnega učenja.

Ključne besede: duševni razvoj, motnja, personalizacija, poučevanje, vključenost

PERSONALIZATION OF TEACHING STUDENTS WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: The paper explores the concept of personalized teaching for students with moderate intellectual disabilities (MID), focusing on learners in the second stage of the special education program. The purpose of the paper is to present pedagogical approaches that enable the planning and implementation of learning content in accordance with the individual abilities, needs, and interests of students. A descriptive-analytical method is used, supported by professional literature and practical examples. The results emphasize the importance of a structured environment, a multisensory approach, functional knowledge, and the student's involvement in planning their own learning.

Keywords: intellectual development, disability, personalization, teaching, inclusion

Uvod

Personalizacija poučevanja pomeni prilagajanje učnih vsebin, metod in ciljev posameznemu učencu. Pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju ta pristop presega zgolj prilagoditve tempa in snovi – temelji na razumevanju učenčevih kognitivnih zmožnosti, socialno-čustvenih potreb in interesov. V kontekstu specialne pedagogike personalizacija pridobiva poseben pomen, saj neposredno vpliva na kakovost vključevanja in občutek lastne uspešnosti učenca.

1 Zmerna motnja v duševnem razvoju

Žgur (2017) navaja, da imajo otroci z motnjo v duševnem razvoju pomanjkljivo razvit centralno-živčni sistem, zaradi česar njihove senzomotorične sposobnosti ne delujejo zadostno. Ti učenci imajo posledično primanjkljaje poslušanja, koncentracije, razumevanja, posnemanja in zapomnitve. S specialnopedagoško in terapevtsko obravnavo jim lahko spretnosti in sposobnosti pomagamo izboljšati. Zmerna motnja v duševnem razvoju (IQ med 35–49) je značilna za osebe z izrazitejšimi primanjkljaji na področju kognicije, socialnega razumevanja in samostojnosti. Ti učenci imajo praviloma počasnejše procesiranje informacij, slabše razvito abstraktno mišljenje, omejen besedni zaklad ter težave pri sploščenju znanja. Personalizirano poučevanje je zato ključno za učinkovito usvajanje znanja, funkcionalnih veščin in oblikovanje pozitivne samopodobe. Personalizacija temelji na teoriji diferenciranega poučevanja (Tomlinson, 2001), konceptu »učenca v središču« (Vygotsky, Dewey) ter sodobnih smernicah inkluzivne pedagogike. Poseben poudarek je tudi na izvajanju individualiziranih programov (IIP) in večdimenzionalni oceni učenčevih potreb.

2 Didaktična izvedba personalizacije

Bustos Quintero (2025) poudarja pomen kurikularnih adaptacij pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju, saj standardni didaktični pristopi niso ustrezni za njihove specifične učne potrebe. Prilagoditve, kot so personalizirane aktivnosti in preprosta uporaba materialov, doprinesejo k izboljšanju usvajanja jezika in splošni participaciji pri pouku.

Personalizacija se začne z ugotavljanjem učenčevih močnih področij in ovir. Uporablja se funkcionalna ocena, opazovanje, intervju z učencem in starši, ter analiza preteklih učnih dosežkov. Na tej osnovi se oblikuje individualizirani izobraževalni načrt, ki vključuje:

- kratkoročne in dolgoročne cilje,
- strategije podpore,
- spremljanje napredka.

2. Prilagajanje vsebine in ciljev

Pri učencih z ZMDR cilji niso vedno enaki ciljem rednega programa. Vsebina se pogosto prilagodi na funkcionalni ravni:

- namesto »računanja ulomkov« učenec uri delitev z realnimi predmeti (npr. razdelitev hrane),
- namesto »spoznavanja zgodovine« učenec razvija časovno orientacijo v vsakdanjih kontekstih (včeraj, danes, jutri).

3. Multisenzorno učenje

Personalizirano poučevanje uporablja multisenzorne metode (vid, sluh, gibanje, tip), ki krepijo pozornost, razumevanje in pomnjenje. Primer: učenec s težavami v verbalni komunikaciji uporablja slikovne kartice ali komunikacijsko tablo, medtem ko so drugi vključeni v isto vsebino preko verbalnega opisa ali igre vlog.

4. Vključevanje interesov in močnih področij

Pri učencih z ZMDR so motivacija, občutek uspeha in notranja angažiranost bistveni. Personalizacija vključuje:

- učno gradivo z zanimivimi temami (npr. živali, najljubša hrana, gibanje),
- vključevanje hobijev (npr. risanje, glasba) v učne aktivnosti,
- učenje preko igre ali nalog z realnim pomenom za učenca.

5. Vloga učitelja in asistenta

Učitelj postane mentor in vodnik, ki ustvarja varno, strukturirano in predvidljivo učno okolje. V personalizaciji ima pomembno vlogo tudi varuh oz. asistent v vzgoji in izobraževanju, ki nudi individualno podporo, dodatna pojasnila, čustveno varnost in prilagojene materiale.

Primeri personalizacije v praksi

Učni cilj	Standardna naloga	Personalizirana naloga
Prepozna ure na analogni uri	Reševanje delovnega lista	Igra z urejanjem kazalcev na veliki stenski uri v učilnici
Uporablja evre pri nakupu	Računanje na papirju	Nakupovanje z igračami v učilni trgovini z uporabo pravih kovancev
Razume osebno higieno	Pisno naštevanje korakov umivanja	Umivanje rok s sledenjem slikovni rutini v kopalnici
Opisuje vremenske pojave	Branje vremenske napovedi	Sprehod z opazovanjem vremena + razvrščanje slik (sončno, dež)

Primer učne dejavnosti

Ime: Luka (ime je spremenjeno)

Starost: 11 let

Razred: 2. stopnja Posebnega programa vzgoje in izobraževanja

Diagnoza: Zmerna motnja v duševnem razvoju

Varuh v razredu: ves čas (pomoč učitelju, skrb za nego in hranjenje učencev)

Primeri personaliziranih učnih aktivnosti

Splošna poučenost/ področje matematike – 'Nakupovanje z žetoni'

Splošna poučenost – 'Opazovanje vremena'

Delovna vzgoja – 'Priprava malice'

Razvoj samostojnosti – 'Umivanje rok'

Razprava

Učinkovitost personalizacije pri učencih z ZMDR je močno povezana s sodelovanjem strokovnega tima, sodelovanjem družine in kontinuiranim spremljanjem napredka. Učenci, ki imajo možnost sodelovati pri izbiri vsebin, ki jim je snov predstavljena na razumljiv način in ki pri učenju doživljajo uspeh, razvijejo višjo stopnjo samostojnosti, sodelovalnosti in pozitivne samopodobe. Personalizacija pa zahteva tudi ustrezno usposobljenost učiteljev, ustrezne kadrovske in materialne pogoje ter fleksibilnost učnega načrta.

Zaključek

Personalizacija poučevanja oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju je nujen pristop za zagotavljanje enakovrednega, kakovostnega in dostopnega izobraževanja. Poudarek mora biti na učenčevem potencialu, ne na njegovih primanjkljajih. S prilagojenimi cilji, metodičnimi pristopi in ustrezno podporo lahko vsak učenec napreduje glede na svoje zmožnosti in razvija funkcionalno znanje, pomembno za življenje.

Pri vsakodnevnem delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju, je trebao potrebno izhajati iz sposobnosti, močnih področij in interesov vsakega učenca posebej. Kot specialni in rehabilitacijski pedagogi se moramo zavedati, da čeprav lahko imamo lahko v skupini sedem učencev z ZMDR, bo potrebno treba personalizirati in individualizirati vsako učno aktivnost za vsakega učenca posebej, če želimo, da učenci razvijejo čim višjo stopnjo samostojnosti in pozitivno samopodobo.

Literatura

Bustos, E. O. (2025). Curricular adjustments strategies for EFL students with Mild Intellectual Disabilities. https://www.researchgate.net/publication/391327627_Curricular_adjustments_strategies_for_EFL_students_with_Mild_Intellectual_Disabilities

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.

Kavkler, M. (2011). *Inkluzivna šola in poučevanje učencev s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.

Kavkler, M. (2011). *Inkluzivna šola in poučevanje učencev s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žgur, E. (2017). Vloga razvoja motorike pri otroku in njena vpletenost v predšolski kurikulum – pomen zgodnje obravnave. V B. Vrbovšek (ur.), *Različni otroci – enake možnosti* (str. 28–40). Supra, Zavod za izobraževanje.

OTROCI SVETA

Povzetek: Živimo v času, ko je naš vsakdan vse bolj pod vplivom vsebin z družbenih omrežij, s pretirano uporabo telefonov, računalnikov in nešteto vrstami aplikacij. V času, ko nam digitalizacija obljublja lažje življenje, v resnici pa se zdi, da nas vedno bolj oddaljuje od soljudi. Oddaljuje od tistih, ki nam bi morali biti najbližje in s katerimi bi morali preživljati več svojega časa – družina, sorodniki, prijatelji. Ob tej misli se mi postavlja vprašanje - Kako otroke naučiti empatije do soljudi, če pa vedno več časa preživijo pred tablicami, računalniki, telefoni? Kako lahko pričakujemo, da bodo otroci odrasli v empatične odrasle ljudi, če pa vse manj časa preživljajo s sovrstniki, imajo manj izkušenj reševanja medsebojnih konfliktov, manj veselja ob skupnih uspehih in manj pristnih prijateljskih objemov? V članku bom predstavila delo z učenci v podaljšanem bivanju 1. razreda, kjer smo v tednu otroka odkrivali, kako živijo otroci po svetu.

Ključne besede: otroci, učenje, empatija, sočutje, toleranca, humanitarnost

CHILDREN OF THE WORLD

Abstract: We live in a time when our daily lives are increasingly influenced by contents from social networks, with excessive use of phones, computers and countless types of applications. In a time when digitization promises us an easier life, but in reality it seems to distance us more and more from those who should be closest to us and with whom we should spend more time – our family, relatives, friends. With this in mind, a question arises - how to teach children empathy towards fellow human beings if they spend more and more time on their tablets, computers, phones. How can we expect children to grow up into empathetic adults, if they spend less and less time with their peers, have less experience in resolving conflicts, less feelings of joy at joint successes and experience less authentic hugs from their friends? In the following article I will present the project with my students in the 1st grade of primary school, where, during the International week of the children, we discovered what circumstances children around the world live in.

Key words: children, teaching, empathy, compassion, tolerance, humanitarianism

1 Uvod

Empatija je psihološka zmožnost zaznavanja čustev in izkušenj druge osebe zunaj lastne perspektive. Pogosto se razlaga kot sposobnost poistovetenja z drugo osebo, pri čemer lahko empat predvidi čustva in misli te osebe. Je sposobnost občutenja in razumevanja stanja drugega. Igra ključno vlogo v socialnih interakcijah, pomembna je za razvoj altruizma in predstavlja osnovo za moralno odločanje. Znanstvene raziskave so odkrile, da naj bi določeni geni in hormon oksitocin vplivali na to, da so nekateri ljudje bolj empatični kot drugi. Empatija je tesno povezana z veseljem do življenja in optimizma. Empatije ne smemo zamenjevati s simpatijo, telepatijo ali branjem misli. (povzeto po: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Empatija>) Prevod angleškega pregovora »Nikoli ne sodi nekoga, dokler nisi prehodil milje v njegovih čevljih« poudarja pomembnost empatije in razumevanja v medčloveških odnosih. Ta pristop nas spodbuja, da se postavimo v položaj osebe, preden si oblikujemo lastno mnenje ali sodbo o njej. (internetni vir: <https://biglifejournal.com/blogs/blog/key-strategies-teach-children-empathy>)

1.1 Razvoj empatije pri otrocih

Pri otrocih lahko razvijamo empatijo na veliko načinov, spodaj naštetih so le nekateri izmed najpomembnejših:

Čutila in občutki

Pri otrocih je pomembno, da jim pomagamo in jih vodimo, da pridobijo tiste spretnosti, ki jih bodo potrebovali kot člani sodobne družbe. Bolj kot je otrok v stiku s sabo, bolj harmonično odrasča, lažje se uči in razvija. Intenzivnejše spodbujanje čutil omogoča intenzivnejši stik telesnega občutja (igre v mivki, pesku, zemlji, ustvarjanje z rokami, naravnimi materiali, glino, okušanje različnih jedi, ...). Ostajanje v stiku sam s seboj in znati prepoznati, razumeti in sprejeti svoj način občutenja stvari okoli nas je eden izmed najpomembnejših načinov, kako pripomoremo k razvoju empatije pri otrocih. Pomemben je tudi stik z naravo, saj se otrokom pri igri v naravi spontano aktivirajo čuti za bližino, navzočnost, zaznavanje,

doživljanje kontrastov med vročim in mrzlim, vlažnim in suhim, ...

Učenje o čustvih

Učenje o čustvih je izjemno pomemben del vzgoje in omogoča, da se otrok razvije v zdravo, čustveno zrelo osebo in da se kot odrasel bolje sooča z vsakdanjimi situacijami. Otrok se uči predvsem z zgledom, zato je pomembno, da odrasli jasno in mirno izražajo svoja čustva, ter istočasno sprejemajo tudi otrokova. (povzeto po: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Empatij>)

2 Delo z učenci 1. Razreda v oddelku podaljšanega bivanja

V nadaljevanju so predstavljene različne dejavnosti in igre, ki smo jih izvedli z učenci 1. razreda v času podaljšanega bivanja z namenom razumevanja razlik v življenju otrok po svetu, predvsem v revnejših državah Afrike. Ob zavedanju, da veliko ljudi, še posebej pa otrok, živi v slabih življenjskih razmerah, se je pri učencih samoiniciativno vzbudila želja po pomoči.

2.1 Razlike med nami

Učenci so sedli v krog in eno minuto drug drugega opazovali. Nato je vsak izbral enega prijatelja in naštel razlike med sabo in njim. Večinoma so se učenci osredotočali na vizualne razlike, zato sem jih spodbudila, da najdejo tudi tiste, ki niso vidne (ime, priimek, od kod prihajajo, njihovi hobiji, katera hrana jim je všeč, česa se bojijo, ...). Igro smo zaključili s spoznanjem, da smo vsi različni in da je tako prav. Učencem sem prebrala knjigo Vsi drugačni, vsi izjemni, ki otrokom na preprost način predstavi različna verstva, običaje, razloži, zakaj imajo ljudje po svetu različno polt, jedo različno hrano, poslušajo različno glasbo, se različno oblačijo, ...

2.2 Ogled fotografij in plakatov otrok po svetu

Ogledali smo si plakate in fotografije otrok, ki živijo v različnih delih sveta. Ugotavljali smo razlike med njimi in nami (različna oblačila, polt, obrazne poteze, ...) in zakaj do njih prihaja. Učenci so dejali, da razlike nastajajo zato, ker:

- imamo različne prstne odtise
- so naše mame drugačne
- smo iz različnih držav in ne razumemo jezika
- se rodijo eni prej, drugi kasneje
- nekateri živijo tam, kjer je zelo mrzlo

2.2 Ogled globusa in zemljevida sveta

Učenci so spoznali osnovne lastnosti zemljevida in globusa. Težko so verjeli, da je majhna pika na globusu Slovenija. Fotografije otrok so izrezali in jih prilepili na tisti del zemljevida, kjer prebivajo. Ugotavljali so, kateri otroci živijo bližje in kateri daleč stran drug od drugega. Za izhodišče smo vzeli Slovenijo in vsako skupino otrok povezali z različnimi vrvicami. Glede na smeri neba so povedali, kje otroci po svetu živijo, na primer: otroci s Kitajske živijo vzhodno od Slovenije. Nalogo smo izvedli skupaj, saj je bilo orientiranje na zemljevidu zanje precejšen izziv.

2.3 Ogled videoposnetkov otrok, ki ne živijo v pomanjkanju dobrin

Učencem sem predvajala posnetke življenja otrok z različnih delov sveta, ki ne živijo v pomanjkanju. Prosila sem jih, da si zapomnijo njihov videz, kaj počnejo in skušajo iz obrazne mimike, drže telesa ugotoviti, kako se počutijo, ...

2.3.1 Ogled videoposnetkov otrok, ki živijo v pomanjkanju dobrin

Nato sem jim predvajala posnetke otrok, ki živijo v pomanjkanju dobrin in osnovnih sredstev za preživetje. Prosila sem jih, da se osredotočijo na enake stvari kot pri prejšnji nalogi. Ko sem jih vprašala, kako so se ob gledanju posnetkov počutili, so dejali, da:

- so se pri prvem posnetku počutili v redu, pri drugem pa žalostno
- je žalostno, ker imajo v revnejših državah nezdravo vodo
- ni fino, da nimajo v Afriki dobre hrane in igrač
- so tam ljudje bolni, da veliko kašljajo in jokajo

2.3.2 Iskanje razlogov za življenje v pomanjkanju

Učenci so sklepali, da prihaja do razlik zaradi tega, ker:

- tam nimajo trgovin, zdravnikov ali šol
- nimajo lončkov in vode
- ker sonce tam močnejše sije kot pri nas

2.4 Konvencija o otrokovih pravicah

Otrokom sem na kratek in razumljiv način predstavila Konvencijo o otrokovih pravicah. Otroke je zanimalo kdo jo je napisal, v katerem jeziku je napisana in ali jo imamo tudi na naši šoli.

2.5 Kako bi lahko ljudem, še posebej otrokom v afriki pomagali?

Ugotovili smo, da imamo na nekatere stvari malo vpliva (vojne, politična dogajanja, vreme), morda pa lahko na svoj način pomagamo otrokom v revnejših državah sveta. Učenci so dejali, da bi jim lahko poslali:

- hrano in čisto vodo
- igrače, zobne ščetke
- nova oblačila, čevlje
- odeje, šotore, srp, igrače
- zdravila, tablete, sirupe proti kašljanju, robčke

Nekateri učenci so predlagali, da bi odšli tja in jim zgradili hiše.

2.6 Paket dobrih želja

Učenci so predlagali, da otrokom v Afriki pošljemo stvari, ki bi jih potrebovali. V ta namen smo vzeli veliko kartonsko škatlo in na prednje strani s flomastri narisali utrinke iz našega vsakdana, znamenitosti Slovenije, obris države, ki spominja na kokoš in našo zastavo. Vanjo je vsak učenec prispeval nekaj, za kar je menil, da bi otroci v Afriki najbolj potrebovali. Na koncu je bila škatla dobrih želja polna:

- barvic, svinčnikov, tempera barv, čopičev, risalnih blokov
- plastenk z vodo, knjig, slikanic, pobarvank, balonov
- blazin, odej, oblačil, risb s pozdravi in dobrimi željami
- mehkih igrač, avtomobilčkov, kock, namiznih iger
- škatlic in stekleničk z vitamini in zdravili (praznih)
- povojev, obvez in ostalih medicinskih pripomočkov (stetoskop, brizge)

Učenci so dodali tudi pismo, ki sem ga po njihovem nareku napisala:

»Dragi otroci, danes smo vam poslali lepo presenečenje. Lahko ga odprete in pogledate v škatlo in upamo, da vam bo všeč. Radi vas imamo, zato smo vam poslali hrano, vodo, obleke, igrače in zdravila, če boste bolni. Če vam bo mrzlo se zavijte v dečko. Če boste kašljali, vzemite sirup, ni grenek. Upamo, da vam bo vse všeč, da boste veseli in da boste peli lepe pesmice in plesali. Adijo, otroci iz druge države, radi vas imamo. Učenci 1. razreda OŠ Sava Kladnika Sevnica.«

Škatlo dobrih želja smo trdno zalepili in zavezali, saj bo morala prestat dolgo potovanje do Afrike. Nanjo smo nalepili znamke, ki so jih izdelali učenci. Risanje na majhen format jim je bila nova in zanimiva izkušnja. Naslednji dan smo škatlo odposlali. Predvideli smo, da bo potovala približno 14 dni.

2.6.1 Potovanje škatle dobrih želja

Na zemljevidu sveta smo vsak dan označili, do kod je naša škatla že prispela. Bolj kot se je bližala cilju, bolj nestrpni so bili učenci – kaj bo pa potem?

2.7 Občutja

Na vprašanje, kako se počutijo sedaj, ko smo škatlo odposlali, so dejali, da se počutijo:

- veselo, ker so dali nekaj tistim, ki skoraj ničesar nimajo
- zelo dobro, ker smo jim poslali igrače
- veselo, ker bodo tudi oni veseli

2.8 Paket iz afrike

Čez en mesec je prispel paket iz Afrike. V njem so bila zanimiva glasbila, risbe, pisane rute, poslikani kamenčki, izdelki iz naravnih materialov. Učenci so bili nad stvarmi navdušeni in jih razstavili v kotičku, kjer so se z njimi lahko igrali v naslednjih tednih.

2.9 Primerna otroška literatura

Nekatere knjige, s katerimi razvijamo empatijo pri otrocih:

- Vsi drugačni, vsi izjemni (Michaela Küpper)
- Toliko občutkov (Michaela Küpper)
- Kdo je napravil Vidku srajčico (Fran Levstik)
- Piščanček Pik (Marjan Manček)
- Jaz, moji prijatelji in naša čustva (Radka Piro)
- Imamo se radi in si pomagamo (Doris Rübel)

2.10 Primerna literatura za odrasle

Primeri knjig za odrasle, ki želijo pri otrocih razvijati empatijo:

- Vzgoja po dansko (Jessica Joelle Alexander)
- Empatija – pot do sebe in drugega (Jesper Juul)
- Vse, kar morate vedeti, če ste empat (Judith Orloff)
- Nič stopenj empatije (Simon Baron-Cohen)

Zaključek

Naučiti otroke empatije je ključnega pomena, če želimo živeti v enakopravni, strpni in tolerantni družbi in z vzgojo le-te je potrebno začeti že v zgodnjem otroštvu. S škatlo dobrih želja so učenci spoznali, da ne živijo vsi ljudje v enakih življenjskih razmerah, vendar lahko nekaterim od njih pomagamo z dobrimi deli, ki nas sicer ne stanejo mnogo, njim pa pomenijo zelo veliko. Če bi dali otrokom več možnosti, da preživijo prosti čas v družbi prijateljev, v naravi, na igriščih, oz. povsod, kjer lahko sami rešujejo konflikte, si med seboj pomagajo in razvijajo pristne vezi, ter skrajšali čas, ki ga preživijo pred zasloni, bi se otrokom empatija mnogo bolje razvijala in bi živeli polno, zdravo in veselo otroštvo.

Literatura

Internetni vir: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Empatija> (pridobljeno dne 5. 10. 2025)

Internetni vir: <https://biglifejournal.com/blogs/blog/key-strategies-teach-children-empathy> (pridobljeno 6. 10. 2025)

NEVRORAZLIČNOST V IZOBRAŽEVANJU: PRISTOPI, IZZIVI IN MOŽNOSTI

Povzetek: Pojem nevrorazličnost oziroma nevrodiverziteta je uporabila prvič Judy Singer, ki je želela osebe z avtizmom opisati s pozitivne strani. Gre za sodoben termin, ki vključuje nevropsihološke značilnosti posameznikov kot so avtizem, ADHD, disleksija, razvojne motnje koordinacije, diskalkulija in druge. Temelji na prepričanju, da so možgani vsakega posameznika unikatni, kar vpliva tudi na različne načine učenja. Ko učenčeve močne in šibke strani niso skladne z zahtevami okolja, lahko pride do učne neuspešnosti.

Inkluzivni poučevalni pristop podpira nevrodiverziteto, saj omogoča učenje na način, ki najbolj ustreza posamezniku.

Ključne besede: nevrorazličnost, avtizem, ADHD, disleksija, inkluzivni pristop

NEURODIVERSITY – APPROACHES AND TEACHING

Abstract: The term neurodiversity was first used by Judy Singer, who wanted to describe a person with autism from a positive perspective. It is a modern term that includes neuropsychological characteristics of individuals such as autism, ADHD, dyslexia, developmental coordination disorder, dyscalculia and others. It is based on the belief that each individual's brain is unique, which also affects different ways of learning. When a student's strengths and weaknesses are not consistent with the demands of the environment, learning failure can occur.

An inclusive teaching approach supports neurodiversity by ensuring that every student learns in a way that suits them best.

Keywords: neurodiversity, autism, ADHD, dyslexia, inclusive approach

1 Uvod

Nevrorazličnost pomeni raznolikost v načinu delovanja človeških možganov in posledično v načinih učenja. Vsak učenec je unikatni, zato je ključno, da pedagoški pristopi odražajo te razlike. V zadnjih letih je opazen porast nevrorazvojnih motenj, zlasti avtizma in ADHD, kar izobraževalne sisteme postavlja pred nove izzive. Nevrorazlični učenci potrebujejo prilagoditve pri poučevanju, organizaciji šolskega dela ter ustrezne didaktične pripomočke. Le tako jim omogočimo optimalne pogoje za učenje in razvoj (Casanova idr., 2020; Fuchs idr., 2013).

2 Nevrorazvojna raznolikost

Nevrorazličnost je različnost v nevrološkem funkcioniranju, ki se kaže v posebnem načinu razmišljanja in učenja. V zvezi s specifičnimi motnjami učenja se omenja pojem nevrorazličnost, kjer gre za drugačno možgansko organizacijo, ki daje prednost določenim drugim načinom predelovanja informacij. Človek je enkratno bitje z razlikami v delovanju možganov. Poznavanje delovanja možganov je pomembno, še zlasti pri razvojnih motnjah, saj na razvoj možganov vplivajo napake v genetskem programiranju (Hudoklin, 2012; Frith, 2003). Ker sta avtizem in ADHD kot nevrorazvojni motnji v porastu, je pomembna zgodnja intervencija, da lahko nudimo čim zgodnejšo pomoč otroku in staršem.

Gibanje nevrorazličnosti je sprožila avtistična skupnost, ki je hotela opozoriti na raznolikost človeških značilnosti in podvrženost pretirani medikalizaciji. Namen je bil, da se uporabi manj stigmatiziran besednjak, da imajo osebe več pravic in da potrebujejo sprejemanje in podporo družbe, saj gre za vseživljenjsko motnjo (Neurodiversity in Education, 2017).

Avtizem, ADHD in disleksija ni nekaj, kar bi bilo mogoče pozdraviti, treba je to sprejeti kot del človekove raznolikosti, saj gre pri vseh teh motnjah za subtilne spremembe v delovanju možganov, kar je vidno pri kognitivnem razvoju.

Pred nekaj leti so nevroznanstveniki dejali, da so možgani nekakšen statični organ, ki se po končanem odrasčanju skorajda več ne spreminja. Danes vemo, da so se možgani zmožni spreminjati celo življenje. Otroci se lažje in kakovostno naučijo govora in hoje kot kasneje v življenju in zamujeno tudi težje nadoknadijo (Bregant, 2012). Govorimo o plastičnosti možganov, kar pomeni sposobnost prilagajanja na okoliščine. Zlasti pa plastičnost kot last-

nost možganov pride do izraza pri osebah po poškodbi možganov, ko se mora človek znova nauči določenih spretnosti, veščin, govora, kar je že obvladal. V procesu izobraževanja so pomembne izvršilne funkcije, ki se nahajajo v čelnem režnju možganov in so odgovorne za načrtovanje, organiziranje aktivnosti, vzdrževanje pozornosti, vztrajanje pri dokončanju naloge in uravnavanje čustev (Hudoklin, 2012; Neurodiversity in Education, 2017).

Nevrorazvojni pristop trdi, da ima vsak posameznik – prav tako tudi vsak učenec – svoj unikatni nevrorazvojni značaj. Ta značaj je kombinacija visokih in nižjih sposobnosti; tu je treba iskati prednosti učenca in rešitve za slabša področja. Posameznikov nevrorazvojni profil določa delovanje možganskih povezav, na katere vplivajo tudi različni zunanji in notranji dejavniki.

2. 2 Pristopi in poučevanje

Pri poučevanju nevrorazličnih učencev ni dovolj le prepoznati diagnozo – ključno je razumeti učenčev nevrorazvojni profil, ki združuje njegova močna in šibka področja. Nevrorazvojni pristop od učiteljev zahteva globlje razumevanje učencev in prilagajanje pedagoškega procesa njihovim specifičnim potrebam.

Inkluzivno izobraževanje poudarja, da imajo vsi učenci – tudi tisti z nevrorazvojno motnjo – pravico do kakovostnega izobraževanja v običajnem šolskem okolju. Vendar pa lahko tradicionalni šolski modeli, ki ne prepoznajo posebnosti učencev z avtizmom ali ADHD, povečajo tveganje za socialno izključitev, vedenjske težave ali celo nasilje. Zato je nujno razvijati prilagoditve na vseh ravneh, v skladu z Navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (Casanova idr., 2020).

2. 2. 3 Poučevanje nevrorazličnih učencev

Uspešno poučevanje je odvisno od številnih dejavnikov, ki vključujejo fiziološke, psihološke, fizikalne, družbene in socialne dejavnike. Ti dejavniki skupaj vplivajo na učni proces in oblikujejo, kako učenci sprejemajo in obdelujejo informacije. Fiziološki dejavniki se nanašajo na telesne in biološke lastnosti učencev, ki lahko vplivajo na njihovo sposobnost učenja. Psihološki dejavniki vključujejo notranjo motivacijo, čustvene potrebe in kognitivne sposobnosti učencev. Družbeni dejavniki se nanašajo na širši družbeni kontekst, v katerem učenec živi in vključuje ekonomski status, podporo družine, družbene vplive in norme ter spodbujajoče učno okolje. Socialni dejavniki se nanašajo na odnose med učenci, učitelji in širšo skupnostjo.

Poučevanje nevrorazličnih učencev, ki vključuje učence z različnimi nevrološkimi, kognitivnimi in čustvenimi potrebami (npr. avtizem, ADHD, disleksija), zahteva prilagodljiv pristop, ki upošteva njihove specifične potrebe.

Ključni elementi uspešnega poučevanja so:

- Individualizacija: Vsak učenec je edinstven, zato je pomembno prilagoditi učne metode, cilje in načine ocenjevanja znanja. To vključuje prilagoditev tempa, metod poučevanja in nalog, da se zagotovijo možnosti za uspeh. Učna individualizacija zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata učenje čim bolj individualizirati in personificirati, kar pomeni prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo. Za uresničevanje individualizacije mora dobiti učitelj oceno sposobnosti učenca na različnih področjih. Z opazovanjem vedenja in interakcij pridobi učitelj vpogled kako učenec komunicira, kako obvladuje čustva, katera so njegova močna področja in na katerih področjih potrebuje učenec več podpore. Sodelovanje z drugimi strokovnjaki (npr. psihologi, terapevti, specialni pedagogi) je nujno za razumevanje specifičnih potreb učenca in razvoj učinkovitega učnega načrta ter komuniciranje s starši, saj ti najbolje poznajo otroka, njegova močna in šibka področja. Strokovni timi morajo vključiti starše v proces načrtovanja in uresničevanja individualnega programa, ki imajo pomembno vlogo pri organizaciji učenja doma. V individualiziranem načrtu se prilagodijo učni cilji potrebam učenca, ki morajo biti specifični, merljivi, akcijski, realni in terminski (Kiswarday, 2013).

- Podpora in strukturiranje učnega okolja sta ključna elementa pri poučevanju nevrorazličnih učencev, saj ti učenci pogosto potrebujejo jasnost, predvidljivost in usmerjenost v učnem okolju. Nevrorazlični učenci se bolje učijo, če imajo vsakodnevne rutine, ki jim dajejo občutek varnosti in stabilnosti. To pomeni, da učitelj dosledno uporablja predvidljiv urnik, ki vključuje zaporedje dejavnosti, ki se bodo zgodile čez dan.
- Multisenzorno poučevanje omogoča nevrorazličnim učencem načine pridobivanja informacij po vizualni, avditivni, taktilni in kinestetični poti.
- Pomoč pri vzpostavljanju pozornosti in koncentracije je pomembno, saj se pogosto soočajo z izzivi pri ohranjanju osredotočenosti, vzdrževanju pozornosti in organizaciji misli.
- Čustvena podpora za nevrorazlične učence (npr. učence z ADHD, disleksijo, avtizmom in podobno) pomeni zagotavljanje okolja, pristopov in odnosov za uspešno vključevanje v šolski vsakdan. Gre za ključni element inkluzivnega izobraževanja, saj nevrorazlični učenci pogosto doživljajo večje stiske zaradi nerazumevanja, senzoričnih izzivov, socialnih razlik ali pritiska po prilagajanju. Učiteljeva naloga je, da spodbuja učence in pohvali njihov trud, sprejema individualne razlike učencev in njihove posebnosti.
- Sprotno spremljanje napredka je nujno za zagotavljanje povratne informacije. Učitelji morajo imeti jasno strategijo za spremljanje napredka, ki vključuje sprotno ocenjevanje, prilagajanje pristopa in aktivno vključevanje učenca v proces ocenjevanja. Učitelj naj se osredotoči na specifične dosežke in napredek učenca, ne samo na končni rezultat. Primer: "Vidim, da si se trudil pri tej nalogi in res si dal vse od sebe. Dobro si se osredotočil, kar je odlično!" Namesto splošnih pohval (npr. "Dober si"). Pohvala, ki temelji na trudu, naporu ali specifičnem dosežku, pomaga učencu, da se počuti cenjenega.
- Sodelovanje z družino in strokovnjaki je za uspešno poučevanje nevrorazličnih učencev nepogrešljivo in vključuje tesno sodelovanje z družinami in drugimi strokovnjaki, kot so psihologi, specialni pedagogi in terapevti, ki lahko prispevajo k oblikovanju ustreznega načrta podpore. Družina ima pomembno vlogo pri podpori učenca, saj najbolje pozna njegove potrebe, sposobnosti, izzive in specifične vzorce vedenja. Učitelj mora redno komunicirati z družino, da bi pridobil dragocene informacije, ki pomagajo prilagoditi učni pristop in strategije za podporo učencu.

3 Praktični primer učne ure s slikovnim urnikom

Pri načrtovanju ure moramo učitelji upoštevati prilagoditve glede na vrsto nevrodivergentnosti. Prikazan je primer poteka učne ure s slikovnim urnikom za učenca z disleksijo in učenca z avtizmom pri slovenščini, v 5. razredu. Razumevanje in ustvarjanje pravlјice je tema učne ure, katere učni cilji učencev so:

- poslušanje in razumevanje preproste pravlјice,
- obnovitev vsebine pravlјice s pomočjo slikovnega zaporedja,
- učenčev zapis kratke pravlјice.

Glede na učenčev primanjkljaj na zgoraj omenjeno temo učne ure pri slovenščini lahko upoštevamo naslednje prilagoditve:

- Učenec z disleksijo- prilagoditve:

Branje: besedilo v povečanem tisku, neserifna pisava (Arial, Tahoma, Calibri), širši razmik med vrsticami, levostranska poravnava vrstic besedila, uporaba barvnega papirja, bralnega ravnila.

Pisanje: možnost ustnega pripovedovanja zgodbe namesto pisanja; prilagojena pisala z debelejšimi držali in nastavki za pisanje.

Čas: po potrebi več časa za izvedbo aktivnosti in nalog (zaradi počasnejšega procesiranja in težav s pozornostjo).

Navodila: jasna struktura učne ure, jasna in razumljiva navodila s poudarjenimi ključnimi besedami, uporaba konkretnega materiala, sprotno preverjanje razumevanja navodil in vsebine.

Delo v paru: jasna opredelitev vloge in nalog, ki jih mora učenec opraviti v paru.

- Učenec z avtističnimi motnjami – prilagoditve:

Struktura ure: predvidljiv in točen potek ure z vizualnimi podporami.

Senzorna podpora: možen umik v miren kotiček v razredu.

Komunikacija: učencu se dodeli konkretna naloga za delo z učencem v paru, npr. učenec z avtizmom izbira sličice in pripoveduje zgodbo, sošolec zapisuje povedi in pomaga sestaviti zgodbo.

Socialna interakcija: delo v paru zahteva jasna komunikacijska pravila, zato je potrebno pred začetkom dela v paru učencema razložiti pravila sodelovanja.

Dodatne strategije učitelja pri vodenju ure:

- Sprotna pohvala za učenčev trud.
- Fleksibilnost- učenci lahko menjajo vloge, glede kdo bo bralec, poslušalec, ilustrator.
- Spremljanje čustvenega odziva nevrodivergentnih učencev.

Prikaz slikovnega urnika – potek učne ure

Uvod (10 min)

Učitelj predstavi temo: Kaj je pravljica? 

Kratek pogovor z učenci- kdor želi, pove svojo najljubšo pravljico 

Glavni del (25 min)

Branje pravljice: Zajček in lisica. Učitelj bere na glas. 

Učitelj razdeli učence za delo v pare in vsakemu paru razdeli po 4 sličice   

Učenci v parih sestavljajo pravljico s pomočjo sličic 

Učenec z disleksijo pripoveduje zgodbo - sošolec v paru zapisuje.

Učenec z avtizmom izbere sličico, pove poved, sošolec poved zapiše.

Zaključek (10 min)



Predstavitve pravljice, kdor želi.

Povratna informacija - počutje učenca - kako se je počutil pri ustvarjanju zgodbe.   

Domača naloga: učenec ustvari novo pravljico. 

4 Evalvacija učne ure

Učna ura je bila uspešno izvedena, saj so učenci aktivno sodelovali, pokazali zanimanje za temo in dosegli zastavljene cilje. Pristop, ki je vključeval slikovni urnik, strukturiran potek je omogočil učinkovito vključitev vseh učencev, tudi tistih z disleksijo in avtizmom.

Doseganje učnih ciljev

- Poslušanje in razumevanje pravljice: večina učencev je pravljico pozorno poslušala in jo razumela, kar so pokazali pri kasnejših nalogah.

- Obnova s slikovnim zaporedjem: učenci so uspešno uporabili sličice za obnovo pravljice. Tudi učenci s posebnimi potrebami so nalogo opravili s pomočjo prilagoditev.

- Zapis lastne pravljice: večina učencev je ustvarila kratko pravljico. Pri tem je bilo omogočeno, da učenci z disleksijo svojo pravljico najprej povedo, zapis pa je opravil njihov sošolec. Učenec z avtizmom je bil uspešno vključen v sodelovalno pripovedovanje.

Prilagoditve za nevrodivergentne učence

- Učencu z disleksijo je bilo nudeno besedilo na papirju bež barve, s povečano pisavo, večjim razmikom med vrsticami in možnostjo uporabe bralnega ravnala. Ustno pripovedovanje je omogočilo boljši izraz njegovih idej, kot bi bilo mogoče z običajnim pisanjem. Podaljšani čas je zmanjšal pritisk in omogočil uspešno izvedbo naloge.

- Učenec z avtizmom je zelo dobro sledil strukturiranemu urniku z vizualno podporo. Jasna navodila in predvidljiv potek so mu omogočili, da se je uspešno vključil v dejavnosti. Socialna interakcija v paru je potekala brez večjih težav, občasno z dodatno pomočjo učitelja. Možnost umika je bila na voljo, vendar ni bila uporabljena.

Vključenost učencev

Vsi učenci so bili vključeni v dejavnosti, sodelovali so v parih in aktivni pri ustvarjanju pravljice. Tudi manj samozavestni učenci so se odzvali pozitivno na možnost, da svojo pravljico

oblikujejo s pomočjo sličic in podpore sošolcev.

Zaključek

Poučevanje nevrorazličnih učencev zahteva prilagojene oblike in metode, ki omogočajo vključitev teh učencev v učno okolje ter podpirajo njihov razvoj. Pristop, ki temelji na razumevanju nevrorazličnosti, koristi vsem učencem, saj ustvarja bolj prilagodljivo, empatično in spodbudno učno okolje. Učitelji morajo biti fleksibilni in ustvarjalni pri izbiri metod poučevanja, ki ustrezajo potrebam nevrorazličnih učencev.

Predstavljena učna ura je dober primer inkluzivne prakse, kjer se z ustreznimi prilagoditvami omogoča aktivno sodelovanje vseh učencev. Pozitivni odzivi učencev in uspešna realizacija ciljev kažejo, da je bil pristop učinkovit in primeren za uporabo tudi v prihodnje. Nadaljnje nadgrajevanje prilagoditev in uporaba raznolikih didaktičnih pripomočkov bo še dodatno pripomogla k uspešnosti pouka.

Literatura

- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. Ljubljana, Psihološka obzorja 21(2), 51–60.
- Casanova, M. F., Frye, R. E., Gillberg, C., Casanova, E. L. (2020). Editorial: Comorbidity and Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in psychiatry*, 11, 617395. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.617395>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L. (2013). Intervention effects for students with comorbid forms of learning disability: understanding the needs of nonresponders. *Journal of learning disabilities*, 46(6), 534–548. <https://doi.org/10.1177/0022219412468889>
- Hudoklin, M. (2012). Samoregulacija in izvršilne funkcije: most med nevroznanostjo in izobraževanjem. *Šolsko svetovalno delo*, letnik XVI, št. 3., str. 18-25.
- Kiswarday, V. (2018). Individualiziran program v inkluziji. V M. Schmidt Kranjc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* (str. 47-58). Pedagoška fakulteta UM.
- OECD (2017). *Neurodiversity in Education. Trends Shaping Education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/spotlight12-Neurodiversity.pdf>.

DIDAKTIČNI SPODBUJEVALCI UČNE MOTIVACIJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI PRI POUČEVANJU RAČUNALNIŠTVA

Povzetek: Učenci s posebnimi potrebami, so običajno zadnje šolske ure že precej utrujeni in nemotivirani. Žal je v tem časovnem okviru ravno zajet izbirni predmet Računalništvo. Prav zato mora učitelj vložiti še toliko več naporov v učno motivacijo vsakega otroka. Pri tem so didaktični pripomočki res odlični spodbujevalci učne motivacije. V svojem delu predstavim pester nabor teh pripomočkov. Vsak pripomoček primerno opišem in prikažem tudi način učenja in motiviranja otroka pri učenju z njim. Poleg intelektualnega napora od naših otrok zahtevajo ti pripomočki tudi psihomotorični napor. Rezultati uporabe pa na koncu pokažejo res lepe rezultate. Otroci z različnimi vlogami, naloge opravljajo vedno bolje. Mogoče še največjo težavo predstavlja strnjen teoretičen začetek, ki je nujen, da pripomočke lahko učinkovito uporabljajo. Na koncu prikažem še svoj pristop pri učno nemotiviranem učencu in način oz. pot, po katerem mi na koncu tak učenec pokaže tudi presenetljivo kakovostno znanje, ki ga ima v sebi. Skratka, brez didaktičnih pripomočkov, si težko predstavljam uspešno poučevanje in vzdrževanje učne motivacije otrok s posebnimi potrebami pri izbirnem predmetu Računalništvo.

Ključne besede: učenje, motivacija, otroci, pripomoček, računalništvo

DIDACTIC STIMULANTS OF LEARNING MOTIVATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN TEACHING COMPUTER SCIENCE

Abstract: Students with special needs are usually quite tired and unmotivated by the last school hours. Unfortunately, the elective subject Computer Science is included in this time frame. That is why the teacher must invest even more effort in the learning motivation of each child. In this regard, didactic aids are really excellent stimulators of learning motivation. In my work, I present a diverse range of these aids. I describe each aid appropriately and also show the method of learning and motivating a child when learning with it. In addition to intellectual effort, these aids also require psychomotor effort from our children. The results of their use ultimately show really good results. Children with various roles and tasks perform better and better. Perhaps the biggest problem is the concise theoretical beginning, which is necessary for them to use the aids effectively. Finally, I present my approach to a student who is not motivated to learn and the way or path by which such a student ultimately shows me the surprisingly high-quality knowledge that he or she has. In short, without didactic aids, I find it difficult to imagine successfully teaching and maintaining the learning motivation of children with special needs in the elective subject Computer Science.

Keywords: learning, motivation, children, gadget, computing

1 Uvod

Otroci s posebni potrebami, pri izbirnem predmetu računalništvo običajno rabijo različne spodbujevalnike učne motivacije. V psihologiji učno motivacijo razumemo kot posebno vrsto motivacije, ki jo učenec s svojim vedenjem izraža v kontekstu šolskega učenja. (Juriševič 2012, str. 9). Žal so ure računalništva običajno razporejene po urniku 6. in 7. šolsko uro. To pa je čas, ko je pri otrocih že prisotna utrujenost in je učna motivacija načeta oziroma v upadu. Didaktični spodbujevalci predvsem v obliki realnih didaktičnih pripomočkov, simuliranja realnih stanj in uporabo različnih naprav, s katerimi se lahko otroci srečujejo, lahko veliko pripomorejo tudi h kakovostni izvedbi zadnjih ur pouka. Z realnimi opravili kot je primer servisnega vzdrževanja računalnika, pa otroci pridobivajo tudi veščine za svoje življenje, pri nekaterih, pa lahko to postane tudi nadaljnja učna pot.

2 Didaktični spodbujevalci učne motivacije

V nadaljevanju bom predstavil nekaj didaktičnih spodbujevalcev, ki jih uporabljam pri poučevanju izbirnega predmeta. Vsi ti spodbujevalci so praktične narave in na eni strani od naših otrok zahtevajo finomotorične sposobnosti, po drugi strani pa nekaj strnjenega teoretičnega znanja, ki se ga preslika v prakso in to v končni fazi pomeni samostojno uporabo samega didaktičnega pripomočka. Ta običajno pri uspešnem delu z njim, pri otroku vzbudi, občutek veselja, zadovoljstva za dobro opravljeno delo, na koncu pa sledi tudi obrazložitev in pohvala učitelja.

2.1 Računalniške komponente in orodja

Otroci se najprej v strnjeni obliki seznani z računalniško arhitekturo. Pri tem je poudarek na najbolj ključnih komponentah, za delovanje računalnika, kot so trdi diski, delovni pomnilniki, napajalniki ipd.. Za vsako komponento si najprej ogledamo njen izgled in njeno funkcijo. Velikokrat poudarim tudi primere iz prakse za posamezno komponento, če pride do napake zaradi napačnega delovanja ali okvare komponente. Otroke povabim, da mi sami predstavijo morebitne lastne izkušnje in sem odprt za njihova vprašanja. Napačnih vprašanj ni, vsak je dobrodošel, da vpraša in pove kar ga zanima. Njihova vprašanja so velikokrat tudi zelo strokovna, spet druga nekoliko oddaljena od bistva. A na ta način pri otrocih vzdržujem pozornost in interes, da so tudi sami aktivno vključeni.

Orodja so drugi sklop pripomočkov, ki jih bomo uporabljali pri svojem delu. Nabor teh orodij je lahko zelo pester od raznoraznih specialnih izvijačev, do pestrega nabora klešč in posebnih pripomočkov, ki so običajni namenjeni pri vzdrževanju in odpiranju prenosnih računalnikov. Vsak otrok poizkusi tudi fizično uporabo posameznega orodja. Pri naših otrocih je pomembna tudi fino motorika, ki pri marsikaterem otroku ni tako dobro razvita. Vendar uporaba teh orodij razen mogoče kakih specialnih za odpiranje prenosnikov, otrokom ne povzroča večjih težav. Slika 1 prikazuje osnovni nabor računalniških komponent, pri čemer je izvzeta centralno procesna enota, ki spada me zahtevnejša opravila. Poleg tega na sliki najdemo tudi nabor orodij, s katerim se potem srečamo pri samem delu.



Slika 1: Nabor osnovnih računalniških komponent in orodij.

2.2. Servisni računalnik in delo z njim

Servisni računalnik je namenjen praktičnemu delu. Najprej se osredotočimo na varnostne postopke, da je računalnik ugasnjen in stikalo napajalnika izključeno. Običajno je že privzeto računalnik oblikovan tako, da ne vsebuje napajalnega vodnika.

Otroci si lahko ogledajo zgradbo računalnika in lokacijo posameznih komponent, ki smo jih predhodno spoznali. V prvem delu, ko se določi naloga, npr. izvzem SSD diska iz računalnika, najprej pogledamo potrebno orodje za delo, potem pa se lotimo dela.

Delo vedno poteka v parih, torej vsak par ima en servisni računalnik. Najprej ima prvi učenec nalogo, da izvzame disk, pri čemer sledi najprej varnostnim proceduram in izbiri pravih orodij, potem pa se loti električne izključitve (odstranitev konektorjev), sledi še mehanska odstranitev. Drugi učenec spremlja njegovo delo in mu pri tem pomaga, v kolikor potrebuje pomoč. Vlogi se potem zamenjata in sicer drugi otrok vrši sedaj ravno obratne procedure in sicer mehansko vstavljanja SSD diska, sledi električna priključitev. Servisni računalniki imajo različna ohišja in različne proizvajalce, tako da je delo lahko pri vsakem servisnem računalniku različno. Otroci, se običajno spoznajo z vsemi modeli servisnih računalnikov, ki so na voljo za delo.

2.3. Naprave za dvig učinkovitosti pri vzdrževanju računalnika

Otroci se seznani tudi z napravami, ki hkrati ob dobri organizaciji dela, serviserju lahko prihranijo veliko časa. Njihova uporaba je preprosta, pomembno je, da se jih nauči natančnosti in pravih postopkov uporabe. Velikokrat imamo opravka, ko izhodi zaslonov ali projekci-

jskih naprav niso skladni z izhodi računalnika, takrat pogledamo vse možne pretvornike. Otroci, pri tem spoznajo, da je možna praktično vsaka pretvorba, da se stvari lahko kupijo na trgu in predvsem, da vedno obstajajo rešitve. Poseben poudarek namenimo prednostim, ki nam ponujajo razne naprave za optimizacijo. V ta namen otroci spoznajo vsaj tri take naprave in delo z njimi.



Slika 2: Naprave, ki omogočajo pobitritev in optimizacijo servisnega dela.

2.4 Prototipna plošča za računalniška omrežja

Prototipna plošča je namenjena praktičnemu učenju delovanja računalniških omrežij. Vsebuje pester nabor komponent, od modemov, usmerjevalnikov, stikal, do omrežnih napajalnih sistemov. Otroci se predhodno teoretično seznanijo s posameznimi komponentami in njihovimi funkcijami. Marsikateri učenec veliko ve o določenih komponentah, zato jih vedno prijazno povabim k sodelovanju. Napačnih odgovorov ni, vsako razmišljanje in odgovarjanje je dobrodošlo. Vizualni izgled naprav si običajno pogledamo kar na internetu, kjer je pester nabor najrazličnejših modelov naprav. Na ta način tudi otroci vidijo, kaj vse je danes možno dobiti na trgu.

Posebno pozornost namenimo računalniškim vodnikom in tehniki povezovanja naprav v omrežja in obratno, podiranju računalniških omrežij in izključevanje vodnikov iz naprav. Same okoliščine dela, otroke silijo, da uporabljajo svoje finomotorične sposobnosti. Na začetku je zanimivo, ko kašna stvar ne gre gladko, a s časoma otroci te tehnike osvojijo in delajo res dobro. Posebna pozornost je namenjena tudi vizualni identifikaciji, ki jo ponujajo posamezne naprave in pomen vizualne signalizacije naprav. Otroci vedno delajo v parih ali trojkah, vsak ima svojo vlogo. Nekdo gradi, drugi nadzira, tretji podira vezje.

2.5 Kahoot kvizi in utrjevanje znanja

Kahoot je že uveljavljen kot mu sam rečem programski motivacijski pripomoček, s katerim predvsem utrjujemo znanje. Otroci so Kahoota večji in ga dobro poznajo, zato je delo z njim vedno prijetno in zanimivo. Običajno se ga poslužujemo ob zaključku posameznih strokovnih tematik.

Pri Kahootu, je pri otrocih prisotna kar precejšnja tekmovalnost. Običajno imamo med 10 in 15 vprašanj. Ob zaključku vsakega vprašanja se potem ustavimo in analiziramo situacijo. Pri tem posebno pozornost namenim otrokom, ki jim na začetku ne gre najboljšo. To počnem tako, da jih opogumim, da ni še nič izgubljenega in da naj si nekaj več časa vzamejo za razmislek. Rezultat je običajno kar presenetljiv in ti otroci običajno na koncu zasedejo neko zlato sredino. Zanimive so tudi reakcije otrok, ki so iskrene, običajno dobronamerne, otroci se smejejo in komentirajo zadeve.

Na koncu sledi še analiza, ki nam jo ponudi Kahoot. Tu običajno pogledamo skupno uspešnost in uspešnost posameznih vprašanj. Posebno pozornost najslabšim vprašanjem. Z intervjujem otrok, poskušam ugotoviti, zakaj je bilo posamezno vprašanje tako težko, kaj je razlog temu, da uspeh ni bil tako dober, kot pri kakem drugem. Odgovori so zanimivi, tudi iskreni, da so preprosto pozabili snov ali pa da kaj niso pravilno razumeli, čeprav vprašanja vedno preberem in se potrudim na hitro pojasniti kaj zahteva odgovor.



Slika 4: Uporaba orodja Kahoot.

2.6. Turnir v računalniških igrah

Vsaj dvakrat v šolskem letu naredim tudi turnir v igranju miselnih iger, ki vključujejo tudi fino motoriko. Tudi otroci s posebni potrebami, dandanes obvladajo sodobne multimedijske igre s tako ali drugačno tematiko. Sam običajno vztrajam kar pri klasičnem Tetrisu, kar je bilo mogoče za otroke na začetku manjše razočaranje, vendar so s praktično uporabo, hitro spoznali, da je igra povsem zanimiva in drugačna. Drži, da lahko določeni, ustvarjalno sestavljeni programi za razvijanje določenih veščin ali programi za dril, koristijo otrokom, ki se težko učijo na ustaljen način in da se je možno ob nekaterih domišljajskih igrah dobro zabavati. (Armstrong 2000, str. 220) V ta namen pripravim tudi nekaj simbolnih nagrad. Vsak udeleženec, ki uspešno odigra nekaj iger in se vidi njegov napredek, dobi nagrado. Najboljši trije pa dobijo nekaj malega še povrh. Imamo sistem, da ko otrok dokonča igro, dvigne roko in skupaj si ogledava rezultat. Vse skupaj potem še malo pokomentiramo. Turnir je dokaj uveljavljena zadeva, zato otroci potem vedno radi sprašujejo, kdaj bo Tetris na sporedu. Otroci so z moje strani vedno deležni vzpodbude in razmišljanja, da ni pomembna zmaga, pomembno je, da so vložili vse napore in da je bil njihov rezultat vedno boljši. Na ta način izkazujejo tudi tukaj svoj napredek in voljo, da napredujejo korak za korakom.



Slika 5: Uporaba legendarne igre Tetris.

Občasno se pri svojem delu poslužujem tudi, da otrokom omogočim 5 minutno igranje iger po želji. Sami otroci so že zelo dobro usklajeni in produktivno izkoristijo teh 5 minut. Običajno na ta način mine slaba volja pri nekaterih bolj utrujenih otrocih, hkrati pa jih potem z vzpodbudo povabim k nadaljnjemu delu.

2.6. Simulacije in pogled v prihodnost

Pri svojem delu bomo v letošnjem šolskem letu uvedli simulacijske programe oz. programsko opremo. Ta programska oprema, omogoča dodatno vizualno predstavitev posameznih funkcij in nazorno pojasni delovanje in namen komponent ali sistemov. Simulacije bomo uvedli na dveh področjih:

- simulacije na področju računalniških omrežij,
- simulacije na področju izgradnje računalnika in spoznavanje funkcij gradnikov.

Na eni strani bomo omrežne simulacije v povsem osnovnih funkcijah delovanja in komunikacije povezali z delom s prototipno ploščo. V nadaljevanju bomo računalniško učilnico in operativno omrežje uporabili za potrjevanje, dela na simulatorju in plošči.

Drugi del bo povezoval simulator izgradnje računalnika, s praktičnim delom na servisnih računalnikih. Delo bo zajemalo osnovne komponente, osnovni namen in princip delovanja. Delo na simulatorju, bomo potrdili in utrdili z delom na servisnih računalnikih.

Po mojem prepričanju to predstavlja izjemno učinkovito in najkrajšo pot do kakovostnega znanja na obeh področjih računalništva in računalniških komunikacij, ter zajema utrjevanje intelektualnih in finomotoričnih sposobnosti

3 Vzorci učne motivacije in moj pristop reševanja določenega vzorca

V osnovi poznamo pet različnih motivacijskih vzorcev, izpostavil pa bi dva, katera največ srečujem pri svojem delu in sicer:

- učno aktivni učenci – znanje in učenje jim predstavlja vrednoto, so zelo radovedni, učenje in učna snov jih zanimata,
- učno nemotivirani učenci – učno snov razumejo, so učno uspešni, niso pa motivacijsko naravnani.

Kot sem že dejal, je za otroke s posebnimi potrebami kar velik napor 6 in 7 šolska ura, zato običajno koncentracija popusti in otroci tudi sami kdaj potarnajo, da so utrujeni. Sam se običajno na njihove besede odzovem z razumevanjem, hkrati pa jim pojasnim, da sem tudi sam že od zelo zgodnjih jutranjih ur v službi, ko so oni še spali in da se bomo skupaj potrdili in nekdanj dobrega naredili. Tako nam bo tudi čas hitro minil in bodo šli potem lahko kmalu domov. V nadaljevanju se bom osredotočil predvsem na učno nemotivirane učence in poskušal prikazati moj pristop, ki dvigu učne motivacije takega otroka.

Otroka bom poimenoval kar Mirko. Mirko je običajno zelo utrujen, tudi sam potoži, da je slabo spal in da komaj čaka, da gre domov. Med samim poukom ga opazujem in hitro ugotovim, da na svojem računalniku ne počne ravno tistega, kar se učimo. Najprej ga poimensko pokličem in ga vprašam, kako mu gre. Odgovor je vedno klasičen, da je vse v redu. Povabim ga, da prisede na moj računalnik in potem skupaj narediva razlago še za ostale otroke, Mirko pa z računalnikom dela po mojih navodilih. Drug način dela je, ko otrokom dam neke daljše vaje oz. praktično delo, ki ga morajo narediti. Takrat se preprosto usedem k učencu in hkrati vidim kaj konkretno dela in kaj ni narejeno. Na nek prijeten način se pogovoriva in vzpostaviva komunikacijo, uporabim precej motivacijskih besed in Mirko prične z delom. Med delom ga za določene poteze sprašujem, kaj bo sledilo in kako naprej do rešitve. Velikokrat sem močno presenečen, saj pokaže bistveno več znanja, kot sem pričakoval. Kljub temu, da vizualno deluje, da ne sledi razlagi, s svojim razmišljanjem, mojim usmerjanjem in različnimi vprašanji, nalogo opravi nad pričakovanji. Obvezno na koncu sledi pohvala in vzpodbuda, če bi bolj sledil pouku, bi bil rezultat odličen. Poudarim še, da je nalogo kljub temu naredil zelo dobro in ga vzpodbudim za delo še naprej.

Zaključek

Didaktični pripomočki predstavljajo način in orodje za vzpodbujanje učne motivacije otroka. Pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami predstavljajo še dodatno težo, saj je v njih vključeno tudi finomotorično učenje.

Spretnosti, ki od tu izhajajo imenujemo psihomotorične spretnosti in se običajno izvajajo po postopkih oz. po posameznih fazah kot so: spoznavna faza učenja in faza avtomatizacije (Jurišević, 2012). Rezultati uporabe didaktičnih pripomočkov pri urah računalništva kažejo izredno dobre rezultate na učno motivacijo otrok. Ti pripomočki so glede na posamezne tematike, povsem realni in lahko tudi del našega vsakdana. To je poleg učne motivacije tudi drugi pomemben dejavnik, še posebej za otroke s posebnimi potrebami, ker jih na ta način učimo pravzaprav šolo za življenje. Pri svojem delu bom zanesljivo stremel še naprej, k razvoju lastnih didaktičnih pripomočkov, ki bodo otroke pritegnili, učno motivirali

in jim dali predvsem znanja, ki ga bodo lahko uporabili, doma, v šoli, v bodočih službah ali v različnih situacijah.

Literatura

Armstrong, T.: (2000). Prebudite genija v svojem otroku. Tržič: Učila.

Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Juriševič, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

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

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE GEOGRAFIJE IN IZBIRNEGA PREDMETA ŠPANŠČINE V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Sodobna šola 21. stoletja poudarja pomen vseživljenjskega učenja in ob razvijanju temeljnega znanja tudi razvijanje ključnih kompetenc, ki so pomembne za sledenjem trendom globalizacije in potrebam družbe. Za doseg tega cilja je potrebno stremeti k bolj prožnemu učnemu okolju, ki vključuje tudi nove pedagoške pristope. Eden takih je medpredmetno povezovanje, ki nadgrajuje poučevanje posameznih predmetov. Gre za način, ki temelji na povezovanju znanja, razdrobljenega med posamezne predmete, na ravni vsebin, konceptov in procesnih znanj. Pomembno pa je, da je medpredmetno povezovanje premišljeno načrtovano, da doseže svoj namen. V prispevku je predstavljeno, kako se v praksi medpredmetno povezuje oba predmeta, ki ju poučujem, geografija in obvezni izbirni predmet španščina. Predstavljen je primer učne enote, ki jo je mogoče obravnavati na tak način, ter proces načrtovanja medpredmetnega povezovanja. Ob tem so izpostavljeni tudi izzivi, s katerimi se srečujemo pri tem. Na primeru obravnave konkretne učne vsebine so predstavljene izvedene aktivnosti ter oblike in metode dela. V zaključku so izpostavljene prednosti, ki jih prinaša tak način poučevanja, ter ideje za v prihodnje.

Ključne besede: didaktični pristopi, geografija, medpredmetno povezovanje, španščina, učna priprava

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION OF GEOGRAPHY AND SPANISH AS AN ELECTIVE SUBJECT IN PRIMARY SCHOOL

Abstract: The modern school of the 21st century emphasizes the importance of life-long learning and, alongside the development of fundamental knowledge, also the development of key competences essential for keeping pace with globalization trends and societal needs. To achieve this goal, it is necessary to strive for a more flexible learning environment that includes innovative pedagogical approaches. One such approach is cross-curricular integration, which enhances the teaching of individual subjects. It is an approach based on connecting knowledge that is otherwise fragmented across different subjects – on the levels of content, concepts and process skills. It is important, however, that cross-curricular integration is carefully planned in order to achieve its purpose. This paper presents how two subjects that I teach – Geography and the elective subject Spanish – are interconnected in practice. A lesson unit is provided as an example that can be approached in this way, along with the process of planning cross-curricular integration. The paper also highlights the challenges encountered in this process. Through the example of a specific learning topic, it presents the implemented activities, as well as the forms and methods of work. In conclusion, it emphasizes the advantages of this teaching approach and offers ideas for future development.

Keywords: didactic approaches, Geography, cross-curricular integration, Spanish, lesson plan

1 Uvod

Vseživljenjsko učenje in razvijanje ključnih kompetenc sta dva izmed osrednjih izobraževalnih ciljev šole 21. stoletja. Še posebej zaželeno je razvijanje t. i. višjih kognitivnih sposobnosti, kot so reševanje problemov, kritično mišljenje, ustvarjalnost, sposobnost sodelovanja, računalniško razmišljanje in druge analitične spretnosti (Svet Evropske unije, 2018).

Ob tem se v kontekstu osnovne šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove, v katero so vključeni prav vsi otroci, pojavi vprašanje, kako razvijati omenjene kompetence in doseгati izobraževalne cilje tudi v praksi. Ker so kompetence že po svoji naravi kompleksne in interdisciplinarne, mora postati učno okolje, v katerem je njihovo razvijanje sploh mogoče, bolj prožno. To dosežemo z vključevanjem novih pedagoških pristopov, med katerimi ima pomembno mesto tudi medpredmetno povezovanje. Ta pristop nadgrajuje poučevanje posameznih predmetov in omogoča večjo vključenost učencev v sooblikovanje učnega procesa (Evropska komisija, 2008).

Namen prispevka je predstaviti medpredmetno povezovanje geografije in obveznega izbirnega predmeta španščine v osnovni šoli, s poudarkom na primeru ciljev in vsebin učne enote, ki je primerna za tak način dela, ter procesu načrtovanja medpredmetnega povezovanja. Izpostavljeni so tudi izzivi, s katerimi se učitelji srečujemo pri izvajanju medpredmetnega povezovanja v praksi. Potencial pristopa se namreč zaradi nesistematčnosti, slabe premišljenosti in pomanjkanja načrtovanja ne izkorišča v celoti.

V nadaljevanju prispevka je predstavljena opredelitev medpredmetnega povezovanja, opisan

je primer iskanja in načrtovanja skupnih ciljev obeh izbranih predmetov ter primer konkretne učne priprave s predstavljenimi aktivnostmi in evalvacijo izvedbe.

2 Medpredmetno povezovanje

Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop, ki poteka na ravni povezovanja vsebin, konceptov in procesnih znanj, tako na horizontalni (v več oddelkih istega razreda) kot vertikalni (v več zaporednih razredih) ravni. Temelji na samostojnem in aktivnem pridobivanju učnih izkušenj, pri čemer učenci povezujejo uporabo spoznavnih, čustvenih in telesnih zmožnosti. Preko medpredmetnega povezovanja naj bi razvili interes in motivacijo za učenje ter pridobili celostno, uporabnejše in trajnejše znanje (Sicherl-Kafol, 2008).

Načrtovanje zahteva več premisleka kot pri predmetno ločenem poučevanju in tesnejše sodelovanje med učitelji, prinaša pa celovito, povezano, integrirano znanje in sintetično mišljenje, ki obogati ločena disciplinarna znanja z novimi perspektivami in zornimi koti (Pavlič Škerjanc, 2019).

Za izvajanje medpredmetnega povezovanja v praksi morajo biti izpolnjeni še določeni drugi pogoji, kot so fleksibilna organizacija pouka, sodelovalno delo učiteljev, poznavanje ciljev in vsebin različnih predmetnih področij ter ustrezna strokovna in didaktična usposobljenost učiteljev (Sicherl-Kafol, 2008).

Vrste medpredmetnih povezav se razlikujejo glede na število vključenih predmetov in povezanost med njimi. Predmetom lahko določimo različne vloge:

- nosilno vlogo ima predmet, iz katerega povezava izhaja in ima ključno vlogo pri izpolnjevanju skupnega cilja;
- poudarjeno vlogo ima predmet, ki dopolnjuje povezavo in omogoča izpolnitev skupnega cilja, hkrati pa nadgrajuje cilje iz svojega učnega načrta;
- podporno vlogo ima predmet, ki podpira dosego skupnega cilja, ni pa vezan na njegovo uresničitev (Pavlič Škerjanc, 2019).

V nadaljevanju predstavljam primer večpredmetne kurikularne povezave na primeru geografije in španščine kot obveznega izbirnega predmeta v 9. razredu osnovne šole.

3 Načrtovanje medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje je za učinkovito izvedbo in želene rezultate potrebno skrbno načrtovati. Potreba po načrtovanju izhaja že iz same definicije pouka, ki je po Strmčniku »načrten, organiziran in smotrni vzgojno-izobraževalni proces« (Strmčnik, 2001, str. 99).

Pri načrtovanju medpredmetnih povezav je potrebno najprej določiti, katera dva predmeta se bosta povezovala med seboj in kdo ju poučuje. V mojem primeru gre za geografijo in obvezni izbirni predmet španščino, ki ju poučujem isti učitelj, zato med sodelavci ni bilo potrebno iskati še drugega učitelja in sem medpredmetno povezovanje lahko izpeljal sam. Ker gre za predmeta, ki v osnovni šoli nimata enakega statusa, je bilo potrebno razmisliti, pri uri katerega predmeta se bo povezava izvajala. Geografija je obvezni predmet, španščina pa obvezni izbirni predmet, ki ga izbere le skupina učencev nekega razreda, zato je bolj smiselno, da se medpredmetno povezovanje izvede pri španščini in se geografske vsebine vključijo v poučevanje tujega jezika.

V učnih načrtih obeh predmetov sem tako uvodoma poiskal cilje in vsebine, ki sem jih želel vključiti v medpredmetno povezavo na temo vremena in podnebja v izbrani špansko govoreči državi (Argentini). Najprej sem poiskal splošne cilje, nato pa še operativne cilje obeh predmetov. Pri tem velja izpostaviti, da so cilji iz učnega načrta za geografijo zbrani iz različnih razredov, saj gre tako za vsebine obče kot tudi regionalne geografije, ki se obravnavajo od 6. razreda dalje. V 9. razredu so učencem geografske vsebine, ki sem jih vključil v medpredmetno povezovanje, že znane, zato sem si za cilj postavil, da jih predvsem ponovijo, ob tem pa usvojijo novo znanje pri španščini.

Splošni učni cilji iz obeh učnih načrtov so za omenjeno učno enoto sledeči:

- učenci razvijajo poznavanje in razumevanje glavnih naravnih sistemov na Zemlji ter pomembnejših geografskih pojavov in procesov na svetu z vidika časovnih sprememb (procesni vidiki);

- učenci razvijajo spretnosti uporabe besednih, količinskih in simboličnih podatkov, zbiranja in interpretiranja sekundarnih virov informacij, uporabe statističnih podatkov ter uporabe komunikacijskih, miselnih, praktičnih in socialnih veščin;
- učenci usvajajo splošno znanje o pomembnih geografskih dejstvih Hispanoamerike;
- učenci razvijajo sposobnosti za uspešno sprejemanje in tvorjenje ustnih in pisnih besedil ter sporazumevalne strategije pri različnih spretnostih.

Po določitvi splošnih učnih ciljev je sledilo iskanje in določanje operativnih učnih ciljev, ki so za omenjeno učno enoto sledeči:

- učenci ponovijo toplotne pasove, določijo njihovo lego na zemljevidu sveta in umestijo Argentino v ustrezen toplotni pas;
- učenci na primeru Argentine opišejo podnebne tipe in jih označijo na nemem zemljevidu;
- učenci znajo brati prognoistične karte in jih uporabiti za napoved vremena;
- učenci razvijajo receptivne in produktivne jezikovne spretnosti ter upovedujejo misli v obliki enostavne povedi in pri tem uporabljajo pravilni besedni red;
- učenci poznajo besedišče na temo toplotnih pasov (zona tropical, zona templada, zona polar), vremenskih pojavov (la nube, el trueno, la tormenta, la lluvia, la nieve, el sol, el viento, el tornado, el arcoíris), letnih časov (la primavera, el verano, el otoño, el invierno) in podnebnih tipov (subtropical húmedo, estepario cálido/frío, desértico frío) v španščini;
- poznajo in ustrezno uporabljajo neosebne glagole (verbos impersonales: hay, hace llueve, nieva ipd.) in neosebne glagolske oblike (formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio) za izražanje vremenskih stanj (Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Španščina, 2004).

4 Aktivnosti za doseg učnih ciljev

Pri izboru aktivnosti za doseg učnih ciljev sem poseben premislek namenil temu, da so vključevale razvijanje vseh jezikovnih spretnosti, tj. poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, ter obenem ustrezale različnim učnim stilom učencev. Uvodoma sem zanimanje učencev vzbudil z igro »tri v vrsto«, pri kateri so v dveh skupinah izmenično izbirali števila iz tabele s polji in poimenovali vremenske pojave, ki so se skrivali na sličicah za izbranimi števili. Aktivnost je poleg uvodne motivacije služila tudi preverjanju vstopnega znanja, da sem ugotovil, v kolikšni meri jim je osnovno besedišče na temo vremena že poznano.

Obravnavo nove snovi sem razdelil na dva sklopa. V prvem sklopu, ki je vključeval tri aktivnosti, so se učenci naučili opisati vreme v španščini. Preko iztočnic na delovnem listu so najprej spoznali osnovne fraze za izražanje vremenskih stanj (los verbos impersonales y las formas no personales del verbo). Nato so vremenska stanja povezali z letnimi časi in poleg naloge označevanja tudi ubesedili, katera vremenska stanja so značilna za posamezen letni čas. Prvi sklop smo zaključili s poslušanjem vremenske napovedi v različnih mestih sveta, ob kateri so učenci reševali nalogo izbirnega tipa. V drugem sklopu so se učenci najprej naučili poimenovati toplotne pasove v španščini, nato pa smo se osredotočili na vreme in podnebje v Argentini. Preko naloge povezovanja so poiskali opise posameznih podnebij, pri čemer so se spoznali z nekoliko bolj strokovnim geografskim besediščem v tujem jeziku. Nalogo na delovnem listu sem dopolnil z dodatnimi pojasnili na drsnicah. Nato so učenci na nemem zemljevidu Argentine pobarvali območja posameznih podnebij ter vnesli imena nekaterih naravnih enot. Sledila je naloga slušnega razumevanja, pri kateri so ob poslušanju dopolnili manjkajoče besede v vremenski napovedi za Argentino. Ob pomoči vremenskih kart so nato v parih drug drugemu postavljali vprašanja o vremenu, za zaključek pa so ob izbrani vremenski karti vremensko napoved tudi zapisali. Predstavljeno učno enoto smo zaključili z interaktivnim kvizom. Učenci so v skupinah preko nalog izbirnega tipa preverili svoje znanje, jaz pa sem pridobil povratno informacijo o doseganju zastavljenih ciljev.

5 Evalvacija izvedbe

Predstavljeno medpredmetno povezovanje sem kot že omenjeno izvedel s skupino devetošolcev, ki so kot obvezni izbirni predmet izbrali španščino. Gre za skupino petnajstih

učencev, ki se drugega tujega jezika učijo tretje leto in so v večini visoko motivirani in učno uspešni. Ker jih sam poučujem oba predmeta, mi je bilo njihovo znanje geografije poznano, kar mi je bilo v pomoč pri načrtovanju predvidenih aktivnosti.

Sama izvedba je potekala v treh zaporednih urah španščine. Učenci so kljub poznim uram pouka ohranili motivacijo za delo in aktivno sodelovali. Izkazalo se je, da so znanje dobro povezovali med seboj in so predvidene vsebine, ki smo jih pri geografiji obravnavali že v preteklih letih, uspešno priklicali iz spomina. Aktivnosti so bile zasnovane tako, da so poleg individualnega dela delali tudi v parih in skupinah, kar je pozitivno vplivalo na dinamiko in krepilo odnose med njimi. Pri uvodni aktivnosti in pri kvizu so se morali med seboj dogovarjati, pri čemer so urili komunikacijske veščine in sklepanje kompromisov.

Po preverjanju doseganja ciljev neposredno po izvedbi in tudi kasneje med šolskim letom lahko rečem, da so bili ti v celoti doseženi in je pridobljeno znanje trdno.

6 Izzivi in pogled naprej

Poleg samega določanja ciljev in načrtovanja aktivnosti mi je največji izziv predstavljala priprava gradiv. Učbeniški komplet, ki ga uporabljam pri poučevanju španščine, namreč ne predvideva obravnave vsebin o vremenu in podnebjem na tak način in ne tako poglobljeno. Posebno pozornost pa sem pri oblikovanju lastnih gradiv moral nameniti tudi zahtevnosti jezika. Poleg osnovnega besedišča sem namreč uporabil nekaj zahtevnejših strokovnih izrazov in fraz, ki sem jih moral premišljeno poenostaviti za nivo znanja, ki ga imajo učenci pri izbirnem predmetu. Medpredmetno povezovanje je vsekakor pristop, ki si zasluži mesto v našem izobraževalnem prostoru in ga tudi sam želim še nadgraditi, tako sam kot v sodelovanju z učitelji drugih predmetov. Povezovanje na način, kot je predstavljen v pričujočem prispevku, bi bilo smiselno še nadgraditi s t. i. integrativnim kurikulumom na ravni šole, kjer so (kros)kurikularni cilji nadrejeni predmetnim ciljem in jih razvijajo vsi učitelji pri vseh predmetih v okviru projektnega dela, timskega poučevanja ali interdisciplinarnih povezav. Pouk v tem primeru ne izhaja iz pouka posameznega predmeta, temveč se oblikuje okrog določene problemske situacije, na katero se pogleda s perspektive različnih predmetov. Pri tem je velikega pomena tudi navezovanje na vsakdanje življenje, kar pri učencih dodatno krepi motivacijo za učenje.

Nenazadnje pa je medpredmetno povezovanje našlo mesto tudi v prenovljenem Pravilniku o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli (2025), ki v 7. členu določa, da lahko učenci na podlagi medpredmetnega izvajanja dejavnosti »hkrati pridobijo oceno pri več predmetih, in sicer na osnovi kriterijev, ki izhajajo iz standardov znanja v učnem načrtu posameznega predmeta.« To je ena dodatnih spodbud za učitelje, da se povežejo med seboj in pouk zasnujejo na drugačen način.

Zaključek

Izvedba medpredmetnega povezovanja je vsebinsko, organizacijsko in časovno bolj kompleksna in zahtevna od predmetno ločenega poučevanja. Cilji povezovanja morajo biti izbrani skrbno in natančno, predvsem pa morajo biti uresničljivi, da medpredmetno povezovanje doseže svoj namen. Znanje, pridobljeno na ta način, je bolj osmišljeno, celostno in trajnejše, zato se začetni vložek truda s strani učitelja zagotovo obrestuje.

V okviru medpredmetnega povezovanja se nedvomno spreminja tudi tradicionalna vloga učencev, saj ti prehajajo iz vloge pasivnih poslušalcev in sprejemalcev informacij in znanja v dejavne soustvarjalce v učnem procesu. Ker pa je načrtovanje pouka v osnovi odvisno od učitelja, se skupaj z vlogo učencev bistveno spreminja tudi učiteljeva vloga, ki prehaja iz funkcije posredovalca znanja v funkcijo organizatorja vzgojno-izobraževalnega dela (Ambrož, 2014).

Literatura

- Ambrož, A. (2014). Medpredmetno načrtovanje in medsebojne hospitacije kot obliki profesionalnega razvoja učiteljev. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 12, 2, str. 97–115.
URL: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-FWJOFFJF/145518de-58fd-472a-988d-ba2b-d6aa5c3e/PDF> (citirano 29. 10. 2025).
- Pavlič Škerjanc, K. (2019). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19–43.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli. Uradni list RS št. 80/2025 z dne 17. 10. 2025.
- Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. Didakta, 18/19, 11, str. 7–9.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Svet Evropske unije. 2018. Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Bruselj: Uradni list Evropske Unije. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (citirano 29. 10. 2025).
- Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Španščina. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- URL: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Spanscina_izbirni.pdf (citirano 29. 10. 2025).
- Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- URL: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf (citirano 29. 10. 2025).

ŠOLSKO PODROČJE DELA Z OTROKI IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIM TEŽAVAMI V STANOVANJSKI SKUPINI STROKOVNEGA CENTRA KRANJ

Povzetek: Prispevek govori o delu vzgojitelja otrok in mladostnikov (v nadaljevanju O/M) s čustvenimi in vedenjskimi težavami v stanovanjski skupini Strokovnega centra Kranj na šolskem področju. Tudi na tem področju imajo O/M ob namestitvi v stanovanjsko skupino kljub običajno dovolj dobrim sposobnostim največkrat številne težave in slabe izkušnje, in sicer iz najrazličnejših razlogov. Delo vzgojiteljev poleg neposrednega dela z O/M v stanovanjski skupini obsega intenzivno sodelovanje s šolami: izmenjavo informacij, podporo, ozaveščanje o težavah O/M in pomembnosti dobrega odnosa, iskanje možnih učinkovitih odzivov in prilagoditev. Šolam nudimo tudi podporo v obliki intervizijskih skupin in mobilne službe. Dobro sodelovanje s šolami in po potrebi tudi z drugimi strokovnjaki je ključno za omogočanje uspešnosti O/M. Vzgojitelji ogromno pozornosti namenjamo tudi neposrednemu delu za šolo v stanovanjski skupini, kjer pomagamo pri učenju, organiziranju šolskih obveznosti ter razvijanju učnih strategij, krepimo samostojnost in motivacijo, iščemo močna področja O/M, jim omogočamo uspeh in potrditve ter širimo njihovo splošno razgledanost. Z dobrim sodelovanjem in vztrajnostjo O/M običajno dosegajo napredke na šolskem področju, žal pa nove vzorce pogosto le deloma prenesejo tudi v domače okolje, saj starši pogosto ne zmorejo postavljati podobnih zahtev in strukture kot v stanovanjski skupini.

Ključne besede: šola, stanovanjska skupina, čustvene in vedenjske težave, učne težave, sodelovanje

THE EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES IN THE RESIDENTIAL GROUP OF THE PROFESSIONAL CENTRE KRANJ

Abstract: The paper discusses the work of educators of children and adolescents (hereinafter referred to as C/A) with emotional and behavioral difficulties in a residential group of the Strokovni center Kranj (Professional Centre Kranj), focusing on the educational domain. Typically, C/A admitted to the residential group struggle with numerous challenges and negative experiences at school, despite generally adequate cognitive abilities. These difficulties arise for a variety of reasons. In addition to direct work with C/A within the residential group, the educators engage in intensive collaboration with schools – exchanging information, providing support, raising awareness about the difficulties of the C/A and the importance of positive relationships, and identifying potentially effective strategies and well-working adjustments. Schools are also offered support through intervention groups and a mobile service. Effective cooperation with schools and, when necessary, other professionals is crucial in enabling academic achievement of the C/A. Educators devote close attention to direct academic support within the residential group, helping with studying, organizing school tasks, and developing learning strategies. They work on strengthening independence and motivation, identifying the strengths of particular C/A, fostering opportunities for their success and recognition, and broadening their general knowledge. Through consistent collaboration and perseverance, C/A typically make progress in their academic performance. Unfortunately, these newly developed patterns are often only partially transferred to their home environment, as parents frequently lack the capacity to provide similar structure and expectations as those established in the residential group.

Keywords: school, residential group, emotional and behavioural difficulties, learning difficulties, cooperation

Uvod

V stanovanjskih skupinah strokovnega centra Kranj bivajo otroci in mladostniki, ki zaradi različnih neugodnih okoliščin v matičnih družinah ter čustvenih in vedenjskih težav ne morejo bivati doma in potrebujejo strokovno obravnavo, obiskujejo pa redne zunanje osnovne in srednje šole. Namestitev v stanovanjski skupini obsega vse oblike pomoči, s katerimi se otrokom in mladostnikom nadomeščajo ali dopolnjujejo funkcije doma in lastne družine (Letni delovni načrt za šolsko leto 2024/2025, str. 7). Strokovni center otrokom in mladostnikom zagotavlja celostno obravnavo ter ustvarja ustrezne razmere za doseganje učno-vzgojnih, preventivno-varstvenih, kompenzacijskih, osebnostnih in psihosocialnih integracijskih ciljev (Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI), 3. člen). Eno od pomembnih področij delovanja je tudi šolsko področje, kjer imajo otroci in mladostniki kljub večinoma dovolj dobrim sposobnostim pogosto težave, in sicer iz zelo različnih razlogov. Šola je mes-

to, kjer se pričakujejo uspeh, disciplina, sodelovanje, hkrati pa je tudi mesto stalnih zahtev in morebitnih frustracij, kar je za O/M s čustvenimi in vedenjskimi težavami zelo zahtevno (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 20). Zato vzgojitelji v stanovanjski skupini šolskemu področju namenimo veliko pozornosti, saj so le tako otroci in mladostniki lahko uspešni, česar si vsi želijo, čeprav tega pogosto ne delujejo na ta način. Naše delovanje se ne nanaša le na neposredno delo z O/M, ampak obsega tudi intenzivno sodelovanje s šolami (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 8). Vzgojitelji veliko pozornosti namenimo tudi ozaveščanju strokovnih delavcev šole o težavah in specifikah naših O/M in o pomembnosti dobrega odnosa, iskanju močnih področij in poti omogočanja uspeha, podpori ter skupnemu iskanju možnosti različnih učinkovitih prilagoditev. Skušamo jim predstaviti, da je šolsko področje pomembno, da pa imajo ti O/M primanjkljaje in težave običajno tudi na številnih drugih področjih, na katerih prav tako moramo delati za uspešen razvoj in včasih nekaterim od njih tudi dati prednost pred šolo.

Najpogostejše težave, povezane s šolo

O/M s čustvenimi in vedenjskimi težavami se pred namestitvijo v stanovanjsko skupino običajno soočajo z različnimi težavami in številnimi negativnimi izkušnjami v šoli (slabe ocene in neuspehi, ponavljanje razreda, vzgojni ukrepi šole, slaba socialna vključenost, konflikti, prešolanje ...), zato do šole pogosto gojijo številne odpore (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 24) in imajo razvite številne neugodne vzorce delovanja, kot so pasivnost, opozicionalno vedenje, trma, socialni umik, agresivnost, moteče vedenje in podobno. Njihove težave lahko izvirajo iz zelo različnih vzrokov. Zaradi nespodbudnega domačega okolja imajo lahko različne razvojne primanjkljaje v kognitivnem, čustvenem in socialnem razvoju, ki vplivajo drug na drugega ter O/M onemogočajo ustrezno in konstruktivno funkcioniranje na različnih področjih življenja, tudi šolanja (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 25). Čeprav si želijo uspeha, jim pogosto primanjkuje motivacije za delo ter imajo različne čustvene stiske in težave v duševnem zdravju, ki jih zavirajo pri uspešnem delovanju. Največkrat imajo zelo slabo razvite delovne in učne navade ter velike težave z organizacijo in urejenostjo šolskih stvari. Težavam, ki izhajajo iz nespodbudnega okolja, so večkrat pridružene tudi specifične učne težave, motnje pozornosti ter druge spoznavne in zaznavne posebnosti. Zaradi vseh teh težav je pri njih pred namestitvijo običajno prišlo do številnih primanjkljajev v znanju, utrjenih vzorcev delovanja, ki delujejo destruktivno (izmikavanje obveznostim, pasivnost pri pouku, neurejene potrebe, ...), odporov in slabe samopodobe zaradi stalnih neuspehov.

Vzpostavitev dela na šolskem področju in spremljanje otroka v šoli

Ko je O/M sprejet v stanovanjsko skupino, strokovna skupina na podlagi spisovne dokumentacije, razgovora z O/M, informacij s strani staršev, Centra za socialno delo in strokovnih delavcev šole za O/M sestavi individualiziran načrt, v katerem se opredelijo tudi cilji in metode dela na področju šole (Letni delovni načrt za šolsko leto 2024/2025, str.11). Pred namestitvijo se oceni, ali bi bilo otroka bolje prešolati na šolo v bližnji okolici ali naj ostane v stari šoli. Vzpostavi se sodelovanje s šolskimi strokovnimi delavci (svetovalno službo, razredniki, učitelji) ter sprejme dogovor o rednem medsebojnem sodelovanju in obveščanju o posebnostih pri O/M (izostanki od pouka, vedenjske in učne posebnosti, neopravljene naloge, neprinašanje šolskih potrebščin, napovedana ocenjevanja, ...). Svetovalni delavec šole (ali izvajalec dodatne strokovne pomoči, če ima O/M odločbo o usmerjanju) sodeluje pri načrtovanju ciljev, povezanih s šolskim delom, pri evalvaciji in pri delu s starši na področju šolskega dela, skrbi pa tudi za koordinacijo med oddelčnim učiteljskim zborom in stroko-

vnim centrom pri uresničevanju ciljev in prilagoditev v individualiziranem programu. Med njegovimi nalogami je tudi koordinacija posredovanja učnih gradiv, obveščanje vzgojitelja strokovnega centra o načrtovanih dnevih dejavnosti in drugih posebnostih v okviru šolanja ter skrbi za seznanjanje učiteljskega zbora o specifikah otroka ali mladostnika ter o njegovih močnih področjih in interesih (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 25). Če O/M nima odločbe o usmerjanju, se čimprej oceni, ali jo potrebuje, ter se po potrebi v sodelovanju s starši in strokovnimi službami sproži postopek usmerjanja. Pri O/M z dodatno strokovno pomočjo smo tudi vzgojitelji del tima pri sprejemu in sledenju individualiziranega načrta v šoli. Redko naši O/M dobijo tudi spremljevalca v šoli, s katerim prav tako intenzivno sodelujemo. Če je O/M vključen v psihološko ali pedopsihiatrično obravnavo, se vzpostavi tudi sodelovanje s psihologom/pedopsihiatrom, ki deloma sega tudi na šolsko področje (Letni delovni načrt za šolsko leto 2024/2025, str. 11).

Pomen dobrega sodelovanja s šolo

Kot že rečeno, je za omogočanje uspešnosti O/M s čustvenimi in vedenjskimi težavami na šolskem področju zelo pomembno dobro in intenzivno sodelovanje s šolami. Sodelujemo na timskih sestankih, pri snovanju individualiziranih programov, preko obiskovanja govorilnih ur ter preko elektronskih sporočil, e-asistenta in telefonskih pogovorov, večkrat tudi vsakodnevno. Sodelovanje se nanaša tako na učno kot vedenjsko delovanje otroka. Intenzivno sodelovanje nam omogoča pridobivanje informacij o delovanju O/M v šoli in njegovih obveznostih (prisotnost pri pouku, delo in sodelovanje pri pouku, zapisovanje snovi, ocene, ocenjevanja znanja, domače naloge), s tem pa možnost delnega uravnavanja njegovega delovanja v šoli (preko pogovorov, pogojevanja, nagrajevanja, kaznovanja, ... v stanovanjski skupini). Na drugi strani pa s sodelovanjem strokovne delavce šole ozaveščamo o specifikah in težavah naših O/M, jim nudimo podporo pri spopadanju z izzivi ter skupaj z njimi iščemo možne pristope in prilagoditve, da so naši O/M lahko uspešni, vzdržujejo ustrezno vedenje v šoli in so tudi socialno dovolj dobro vključeni v razred. Zelo pomembno je ozaveščanje o pomenu dobrega odnosa z O/M, iskanja močnih področij in omogočanja uspeha, saj to O/M daje ogromno motivacijo za delo in spremembe. Večkrat pri učiteljih naletimo na odpore do prilagoditev in na nerazumevanje problematike, sploh pri O/M, ki so tudi vedenjsko zelo težavni. Z vztrajnostjo, podporo učitelju pri sprejemanju drugačnih pristopov, ozaveščanjem, pozitivnimi povratnimi informacijami in s pomočjo svetovalne službe nam običajno uspe najti pot, da je O/M lahko s pomočjo prilagoditev uspešen, seveda pa mora v to tudi sam vložiti precej truda. Z večjo uspešnostjo se tudi čustvene in vedenjske težave običajno zmanjšajo.

Strokovni center Kranj strokovnim delavcem šol nudi oporo tudi z intervizijskimi srečanji, ki nudijo priložnost za obravnavo konkretnih primerov vodenja otrok in mladostnikov s čustveno vedenjskimi težavami/motnjami; primer se problemsko zastavi in se nato iščejo možne strategije dela, ki v praksi še niso bile preizkušene. To prispeva k širitvi strokovnih znanj in postopnemu povečevanju kakovosti obravnave ne le posameznega O/M, pač pa O/M s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami nasploh (Letni delovni načrt za šolsko leto 2025/2026, str. 38).

V okviru Strokovnega centra Kranj deluje tudi mobilna služba, ki se na povabilo šole kot zunanji svetovalec lahko vključi v primerih izstopajočih vedenjskih in čustvenih težav otroka ali mladostnika. S šolami sodelujemo v primerih kriznih situacij, ki so posledica hujših vedenjskih in čustvenih izbruhov. Ob kriznem dogodku (npr. nasilju) lahko za šole organiziramo podporo in pomoč v obliki podpore in svetovanja, izvajanja intervizije, izobraževanja oziroma posveta s praktičnimi rešitvami za konkretni primer. Za razred oziroma skupino učencev lahko oblikujemo in izvedemo delavnice, ki so prilagojene situaciji (Letni delovni načrt za šolsko leto 2025/2026, str. 12).

Šolsko delo v stanovanjski skupini

V stanovanjski skupini se trudimo ustvarjati optimalne pogoje za učenje (primerni prostori, ugodna psihosocialna klima, mir, oskrba s šolskimi potrebščinami in pripomočki, nudenje dodatne učne pomoči, spodbujanje učnih, delovnih in drugih navad) (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 27). Vsakodnevno imamo organizirane obvezne učne ure med 15.00 in 16.30 (ali po potrebi dlje), ki so namenjene šolskemu delu: domačim nalogam in učenju. V tem času v hiši ni drugih dejavnosti, otroci delajo v svojih ali v vzgojitelski sobi. Spodbuja se, da O/M učne ure izvajajo čim bolj samostojno, vendar zaradi zgoraj omenjenih številnih težav običajno potrebujejo ogromno vzgojiteljeve pomoči, nadzora, spodbud in zahtev. V začetku učne ure vzgojitelj z O/M določi, kaj mora ta dan opraviti. Pri tem je za naše delo nepogrešljiv e-asistent in druge poti obveščanja s strani šole, saj O/M večkrat ne vejo ali zamolčijo obveznosti in napovedana ocenjevanja. Če O/M naloge ne zna narediti, mu vzgojitelj pomaga, sicer mu nalogo le pregleda in skupaj dopolnita ali popravita napake. Še več težav kot pri nalogi imajo O/M običajno pri učenju, saj nimajo razvitih strategij učenja in imajo do njega pogoste odpore, pestijo pa jih tudi različni primanjkljaji v znanju, zaradi katerih je učenje oteženo (npr. ne znajo poštevanke, sklanjanja, osnov pri angleščini, slabo berejo in pišejo, ...). Vzgojitelj zato otrokom predstavlja različne strategije, kako se spopasti z učenjem, jim pomaga organizirati snov, jim sestavlja vaje, skupaj z njimi predeluje snov, preverja znanje, ... Pogosta težava pri učni uri so tudi pomanjkljivi, slabi ali nečitljivi zapiski ter pomanjkljive šolske potrebščine, zato v sodelovanju s šolo tudi temu področju posvečamo precej pozornosti (prepisovanje, fotokopiranje, dodatni materiali, iskanje informacij po spletu, dopolnjevanje potrebščin, ...). V veliko pomoč so nam tudi stiki s sošolci, ki nam pomagajo pridobiti informacije glede obveznosti in nam posredujejo zapiske, vendar se do teh zaradi pogoste socialne izključenosti O/M večkrat težko dokopljemo; tudi tu nam večkrat pomagajo strokovni delavci šole kot posredniki. Pred in med učnimi urami O/M pomagamo najti poti, kako se sprostiti, umiriti, zbrati. Stalno se trudimo O/M omogočiti doživljanje uspeha ter ozaveščati njegova močna področja. Skupaj z O/M iščemo načine, preko katerih bo glede na svoje značilnosti in težave najlažje osvojil novo snov. Če O/M kljub trudu pri osvajanju snovi ali opravljanju obveznosti naleti na težave, o tem obvestimo strokovne delavce šole in skupaj iščemo možne prilagoditve (podaljšan čas za reševanje nalog, zmanjšan obseg nalog, podaljšan rok za oddajo naloge, ...) Zavedamo se, da je za sledenje otroka ali mladostnika vzgojitelju ključen dober odnos med njima, zato grajenju tega posvečamo ogromno pozornosti preko najrazličnejših dejavnosti v stanovanjski skupini.

Delo pri učni uri je za vzgojitelja izredno naporno in zahtevno, saj mora poskrbeti, da v uri in pol osem pogosto nemotiviranih otrok in mladostnikov s številnimi težavami opravi svoje šolske obveznosti. Pomembno je ustvariti ugodno psihosocialno klimo, ki omogoča zadovoljitev temeljnih otrokovih oziroma mladostnikovih potreb po varnosti, sprejetosti in uspešnosti, hkrati pa jasno postaviti zahteve. Upoštevati je potrebno individualne posebnosti otrok (močna področja, primanjkljaje, ovire, motnje, zaznavne stile (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 24). Pri delu nam večkrat primanjkuje metodičnih in didaktičnih znanj, preko katerih bi O/M lažje pomagali. Od posameznega vzgojitelja je odvisno, koliko se izobrazí na tem področju in katera dodatna znanja si pridobi. Poleg metodičnih znanj in obvladovanja snovi so za uspešno delo pri učnih urah zelo pomembne veščine motiviranja, jasnega postavljanja zahtev in vztrajnosti, da se zadano izpelje. Pri učnih urah se poslužujemo tudi uporabe sodobnih tehnologij (računalnika, telefona), vendar večina O/M pri tem potrebuje nadzor, saj jih hitro zanese v njihovo uporabo za zabavo. Sodelujemo s prostovoljci, ki lahko z individualnim delom s posameznim O/M zelo veliko prispevajo k obvladovanju učnega področja. Spodbujamo tudi medvrstniško pomoč, pri čemer pa moramo vedno bdeti nad njeno učinkovitostjo, saj se O/M hitro prepustijo ugodju namesto delu.

Cilj našega dela je, da O/M postanejo čim samostojnejši na učnem področju, kar pa je običajno zelo dolgotrajen proces. O/M se večkrat pretirano navadijo na našo pomoč in jo terjajo tudi, kadar bi naloge lahko izpeljali sami. Zato jim, ko osvojijo osnove dela za šolo, deloma prepustimo obveznosti, da se učijo iz lastnih napak in njihovih posledic.

Vzgojitelji se trudimo tudi za širjenje splošne izobrazbe O/M (s pogovori o različnih temah, spremljanjem kulturnega in političnega dogajanja, z obiskovanjem raznih prireditev in razstav, z ekskurzijami, branjem leposlovnih knjig in pesmi, selektivnim gledanjem televizije in podobnim). Skrb posvečamo tudi razvijanju posebnih sposobnosti in talentov konkretnih O/M (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa 2022, str. 28)

Vključenost staršev v šolsko področje

Cilj obravnave O/M v stanovanjski skupini je, da se O/M nekoč opolnomočen vrne v domače okolje, v katerem se situacija toliko izboljša, da okolje postane dovolj dobro za pozitiven razvoj O/M. Zato tako O/M kot starše spodbujamo, da med vikendi, ko O/M običajno odhajajo domov, vnašajo v domače okolje podobne vzorce delovanja in reda, kot jih osvajajo v stanovanjski skupini. Med njimi je seveda tudi opravljanje šolskih obveznosti. Žal vedno znova ugotavljamo, da se stvari doma premalo spremenijo, da vztrajajo stari vzorci, da se O/M ponovno zatekajo v lagodje in izogibanje naporom, starši pa jim ne zmorejo postaviti jasnih zahtev in nuditi ustrezne podpore za njihovo izpolnitev. Pri tem se jasno kaže, kako izgubljeni so pogosto starši pri usmerjanju in pomoči O/M s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki imajo v šoli težave, še posebej, če imajo tudi sami številne težave, kar je seveda zelo pogosto. Zato se mi zdi zelo pomembno poudariti, da so manj uspešni O/M, ki izhajajo iz nespodbudnih okolij in živijo doma, pogosto bolj ali manj prepuščeni sami sebi in da je težko računati na suport staršev, zato tak otrok potrebuje toliko več podpore v šoli.

Zaključek

Delo na šolskem področju z O/M s čustvenimi in vedenjskimi težavami je zelo pomembno za njihovo šolsko uspešnost, a hkrati zahtevno, saj od vzgojiteljev zahteva veliko razumevanja, znanja, sodelovanja, podpore, prožnosti, strpnosti, vztrajnosti in drugih vrlin. Podpore ne potrebujejo le O/M, ampak tudi učitelji in drugi strokovni delavci, da si v zahtevnem šolskem sistemu dovolijo in upajo postaviti se v kožo O/M z različnimi zelo slabimi izkušnjami in številnimi težavami, in izhajajoč iz njih otroka razumeti ter mu s prilagoditvami omogočiti uspešnost. Verjamem, da si vsak otrok želi in tudi zmora dosežati uspehe, vendar potrebuje specifične pogoje, podporo in razumevanje, da lahko to tudi uresniči. V domačem okolju je bil za vse to prikrašan, zato običajno tudi nastanejo številne težave na šolskem področju. Čeprav je pot dolgotrajna in polna izzivov, dosledno in usklajeno delo ter dobro sodelovanje omogoča, da O/M postopoma razvijajo delovne navade, pridobivajo znanje, krepijo samozavest in samostojnost ter gradijo temelje za uspešnejšo prihodnost.

Literatura

Letni delovni načrt za šolsko leto 2024/2025 (2024). Kranj: Strokovni center Kranj.

Letni delovni načrt za šolsko leto 2025/2026 (2025). Kranj: Strokovni center Kranj.

Pravila vzgojnega zavoda Kranj (2021). Kranj: Strokovni center Kranj.

Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) (2020). Dostopno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>

Paldauf, K. (2017): Formativno spremljanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami. Vzgoja in izobraževanje 5-6/2017. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kobolt, A., Selan Kure, V. (2015): Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Marolt, B. (2023): Predstavitev vzgojnih zavodov – strokovnih centrov. Pravosodni bilten, št. 1/2023, str. 169-184. Ljubljana, Vrhovno sodišče Republike Slovenije.

- Pal, P., Perpar, J., Miklič, T., Novak, P. in Kurent, B. (2021): Skupaj zmoremo. Priročnik za delo z dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami na kmetijah. Novo mesto, Univerza v Novem mestu, Fakulteta za zdravstvene vede.
- Narat, T., Marušič, Ž. in Boljka, U. (2024): Priprava podlag za poročilo Sveta RS za otroke in družino: otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, končno poročilo. Ljubljana, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, Direktorat za družino.
- Skalar, V. (2003). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. Šolsko svetovalno delo, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Težak, S. (2010): Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Republika Slovenija. Dostopno na: https://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program1_suzana-tezak-v2.pdf

ALI JE DODATNA STROKOVNA POMOČ (DSP) NA PREDMETNI STOPNJI ENAKO KOT INŠTRUKCIJE?

Povzetek: Učenci z učnimi težavami na predmetni stopnji pogosto potrebujejo podporo pri učenju, vendar je treba jasno razlikovati med dodatno strokovno pomočjo (DSP) in inštrukcijami. DSP temelji na celostnem razumevanju učenčevih primanjkljajev ter na strokovno utemeljenih pristopih specialnega pedagoga, ki razvija učenčeve izvršilne funkcije, kompenzacijske strategije in samostojnost pri učenju. Inštrukcije pa so usmerjene predvsem v razlago učne snovi in doseganje boljših ocen. Učinkovit DSP vključuje dejavnosti, ki krepijo načrtovanje, organizacijo, delovni spomin, fleksibilno mišljenje in samospremljanje. Tak pristop učencem omogoča, da razvijajo zavedanje o lastnem učenju, se bolje organizirajo ter postopoma postajajo odgovorni za svoj napredek. Primeri iz prakse kažejo, da sistematično spodbujanje teh veščin vodi k večji samostojnosti in trajnejšemu znanju. DSP tako presega tradicionalno predstavo pomoči pri učenju – predstavlja proces opolnomočenja učenca, ki mu omogoča uspešno delovanje ne le v šolskem, temveč tudi v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, inštrukcije, učne težave, izvršilne funkcije

IS ADDITIONAL PROFESSIONAL SUPPORT IN SECONDARY SCHOOL THE SAME AS PRIVATE TUTORING?

Abstract: Students with learning difficulties in secondary school often require additional support, yet it is crucial to distinguish this support from private tutoring. Such professional assistance is based on a comprehensive understanding of students' learning deficits and employs specialized approaches used by teachers for children with special needs to develop executive functions, compensatory strategies, and independent learning skills. Tutoring, on the other hand, focuses mainly on explaining content and improving grades. Additional professional support promotes planning, organization, working memory, cognitive flexibility, and self-monitoring. This approach helps students become more aware of their learning processes, organize their work efficiently, and gradually take responsibility for their progress. Practical experience shows that systematic development of these skills fosters greater independence, self-confidence, and long-term knowledge retention. Additional professional support therefore transcends traditional notions of remedial teaching—it represents an empowering process that enables students to function successfully both in school and in everyday life.

Keywords: professional support, learning difficulties, executive functions, self-regulation, learning strategies

1 Uvod

»Problem učnih težav in šolske neuspešnosti je kompleksen in trdovraten, ima različne pojavne oblike. »Šolski neuspeh« je zelo širok koncept, ki ima za različne posameznike lahko povsem različen pomen. Izraz šolski neuspeh lahko za nekoga označuje neuspeh šolskega sistema, da bi poskrbel za službe in dejavnosti, ki vodijo do učenja, ali neuspeh učenca, da bi napredoval v naslednji razred. Lahko pa tudi pomeni, da učenci zapuščajo šolo brez kompetenc in veščin, ki jih zahteva trg dela (Magajna 2008, str. 15).«

Ko se pri učencih pojavi neuspeh v šoli, se starši pogosto vprašajo, ali ima njihov otrok učne težave. Če menijo tako, se obrnejo na razredničarko, predmetno učiteljico, šolsko svetovalno delavko ali otrokovega pediatra, ter se pozanimajo, kaj lahko storijo v tej smeri (diagnostika, ali gre pri otroku morebiti za kakšne posebne potrebe, kasneje tudi pridobitev DSP). Če pa menijo, da se otrok ni dovolj učil, da te šolske snovi ne razume in mu ne gre, pa začnejo iskati pomoč tudi v obliki inštrukcij.

2 Otroci s posebnimi potrebami

2. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2013) opredeli 9 skupin otrok s posebnimi potrebami (OPP): otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ti otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

3 Učne težave

Učne težave se delijo na splošne in specifične. Tako ene kot druge se pojavljajo v razponu od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih in po tem, koliko časa trajajo (krajše obdobje, daljše obdobje ali celo življenje). Učenci imajo lahko samo splošne učne težave, lahko le specifične, veliko pa jih ima učne težave obeh vrst (Magajna idr., 2008).

3. 1 Splošne učne težave

Za skupino učencev, ki imajo splošne učne težave, je značilno, da imajo pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih pomembno večje težave kot vrstniki. To pomeni, da so zaradi izrazitejših težav manj uspešni ali celo neuspešni pri enem ali več učnih predmetih (Magajna idr., 2008).

Šola mora z vidika celovite skrbi na področju učnih težav biti pozorna tudi na učence z blažjimi vidnimi, slušnimi, govornimi in/ali motoričnimi okvarami (Magajna idr., 2008).

Teh učencev se ne usmerja v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Zaradi blagega primanjkljaja ne potrebujejo individualiziranega programa. Pomembno pa je, da jih prepoznamo in so razredniki ter vsi učitelji, ki jih poučujejo v oddelkih, pozorni na njihove primanjkljaje. Zagotovijo se jim lahko tudi ustrezne manjše prilagoditve v učnem okolju, če jih potrebujejo (Magajna idr., 2008).

3. 2 Specifične učne težave

Specifične učne težave so heterogena skupina primanjkljajev, ki se kažejo kot težave na področju pomnjenja, pozornosti, mišljenja, komunikacije (jezik, govor), branja, pisanja, pravopisa, računanja, koordinacije čustvenega dozorevanja in socialne kompetentnosti ter se lahko kažejo tudi z zaostankom v zgodnjem razvoju (Magajna idr., 2008).

»Specifične učne težave vplivajo na posameznikovo sposobnost predelovanja, interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, računanja). So notranje narave (nevrofiziološko pogojene), vendar primarno niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi ne neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Magajna idr. 2008, str. 11).«

4 Dodatna strokovna pomoč

Po Zakonu o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (2013) se dodatna strokovna pomoč izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izjemoma pa tudi v drugih programih vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami.

Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot:

- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,
- svetovalna storitev ali
- učna pomoč.

Kdo so učenci, ki so v osnovni šoli upravičeni, da se usmerijo v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter s tem dobijo pomoč specialnega pedagoga, socialnega pedagoga, učitelja ali drugega strokovnega delavca? To so tisti učenci, za katere so učitelji in drugi strokovni delavci šole ugotovili, da se soočajo s težjimi specifičnimi učnimi težavami ter potrebujejo več prilagoditev in pomoči. Na podlagi te ugotovitve se staršem predlaga usmerjanje v ta program.

Pomembno je vedeti, da je moral učenec pred tem skozi 4 korake petstopenjskega kontinuuma pomoči učencem z učnimi težavami (peti korak je namreč že usmeritev v program s prilagojenimi izvajanjem in DSP).

Ti koraki so:

1. pomoč učitelja pri pouku, obiskovanje dopolnilnega pouka, pomoč v okviru podaljšanega bivanja in jutranjega varstva,
2. pomoč šolske svetovalne službe,

3. dodatna individualna in skupinska pomoč (ISP),
4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove,
5. usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in DSP.

Glede na statistične podatke, ki jih lahko dobimo na spletnem mestu državne uprave za področje osnovnošolskega izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami (Osnovnošolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami, n. d.), lahko ugotovimo, da je največ učencev, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in DSP na predmetni stopnji, opredeljenih kot učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v šolskem letu 2023/24 na predmetni stopnji v povprečju 48,8 % od vseh devetih skupin OPP). Velja omeniti, da je kar precej visok tudi odstotek otrok, ki so po zakonu opredeljeni v več skupin, kar pomeni, da se jih v statistiki omenja kot učence z več motnjami (v šolskem letu 2023/24 je bilo teh 27,9%).

5 Instrukcije

V šoli je opaziti, da so instrukcije precej razširjena oblika pomoči. Tega se poslužujejo tudi družine, v katerih bivajo otroci s posebnimi potrebami. Starši pogosto povedo, da otrokom nimajo časa pomagati, v družini hitro nastane prepir, ko se učijo skupaj, nekateri pa povedo tudi, da ne znajo pomagati, ker je preteklo že veliko let, odkar so sami hodili v osnovno šolo. Literatura na drugi strani pa se osredotoča in spodbuja predvsem medvrstniško pomoč in poudarja pomen sodelovanja med učitelji in starši kot enega izmed pomembnejših dejavnikov pomoči učencev z učnimi težavami.

6 Namen inštrukcij in namen DSP

Otrok inštrukcije obiskuje z namenom, da zapolni vrzeli v znanju, da usvoji minimalne standarde znanja in v šoli pridobi pozitivno oceno (Stropnik Naveršnik, 2024). Učenec s prepoznanimi težjimi specifičnimi učnimi težavami pa je usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem in DSP, kjer mu pomoč za premagovanje primanjkljajev ovir oz. motenj nudi za to izobražena oseba, največkrat je to specialni pedagog, ki se posveti vsakemu učencu posebej in svoje delo zanj individualizira. Namen specialnih pedagogov pri delu z učenci s PPPU na predmetni stopnji je, da učenci preko učenja in krepitve kompenzacijskih strategij, strategij učenja in izvršilnih funkcij lahko dosežejo enak nivo znanja. To se lahko uri preko učne snovi, lahko pa popolnoma neodvisno od le-te.

Delo specialnega pedagoga z učenci na predmetni stopnji dobro definira področje izvršilnih funkcij in krepitve le-teh, saj vaje fonološkega zavedanja, drugih predbralnih, predpisalnih spretnosti in razvijanja številskih predstav v tej starosti niso več smiselne.

7 Izvršilne funkcije

»Izvršilne (oz. eksekutivne) funkcije predstavljajo zmožnost razumeti in smiselno presojati, kako razmišljamo in kako se učimo. Gre za kompleksne kognitivne procese v frontalnem režnju možganov, namenjene tekočemu, v cilj usmerjenemu vedenju. V šolskem smislu so ključnega pomena na naslednjih petih področjih (Meltzer, 2010 v Javornik, 2019).«

7.1 Načrtovanje, postavljanje ciljev in prioritet

Pri načrtovanju, postavljanju ciljev in prioritet je ključnega pomena, da učenec razvije občutek za čas (ocena, koliko časa potrebuje za kaj, na podlagi preteklih izkušenj), občutek za nalogo (razdelitev naloge na dele, porabljen čas, pretekle izkušnje) in kako spremljati napredek (kaj in kdaj spremeniti) (Javornik, 2019).

7.2 Organiziranje

Organiziranje v šolskem kontekstu pomeni organizacijo prostora in materialov ter organizacijo idej. Za to je potrebno razumeti že obstoječo strukturo učnega okolja, urediti in razvrstiti informacije od konkretne do konceptualne ravni (prek podrobnosti do ključnih idej), razviti ustrezne strategije organizacije in reflektirati učinkovitost teh strategij. Pri tem je treba biti pozoren, da se organizacija sklada z učenčevimi potrebami in ucnim stilom (Javornik, 2019).

7. 3 Pomnjenje in uporaba delovnega spomina

Učenci se učijo na osnovi neposrednih izkušenj (preko čutil) in na podlagi posrednih izkušenj (prek slik, besedila, ustnih pripovedi ...). Te pridobljene informacije so zbrane v spominu. S temi informacijami oseba lahko oblikuje odgovore in odločitve. Poznamo več tipov spomina, na izvršilno funkcioniranje pa najbolj vpliva delovni spomin, ki usmerja mentalne napore, izvršuje naloge, osredotoča misli in ignorira moteče dejavnike. Je izjemnega pomena za dolgotrajno učenje in uspešno šolsko delo. To področje lahko izboljšamo s pomočjo vaj, ki temeljijo na usmerjanju, povečanju in ohranjanju pozornosti, s ponavljanjem in vajo (gibalno, verbalno, s prepisovanjem), z uporabo predznanja in ustvarjanjem asociacij in s členjenjem informacij (grupiranje enot – verbalno in vizualno) (Javornik, 2019).

7. 4 Fleksibilno samoprehajanje

Fleksibilno prehajanje vključuje zmožnost kreativnega kombiniranja konceptov, prilagajanja tujim in nepričakovanim situacijam in vključevanja različnih vidikov. Ta zmožnost je še posebej pomembna za branje, pisanje, reševanje matematičnih problemov in pisanje preizkusov znanja, saj morajo učenci prehajati med nalogami, besedami, številkami, zato so prenasršeni z informacijami ... Kako priti do učinkovitega fleksibilnega prehajanja si lahko pomagamo z naslednjimi namigi: učenec naj ima možnost izbire, pri pouku se obravnava socialne zgodbe, če predvidimo, da bi jih učenec potreboval, in analiziramo situacije, ki zaradi fleksibilnega prehajanja povzročajo stres in doživljanje občutka neuspešnosti, ter mu predstavimo ustrezne strategije (Javornik, 2019).

7. 5 Samospremljanje in samopreverjanje

Da je učenec učinkovit pri samospremljanju in samopreverjanju to od njega zahteva, da izbere zanj učinkovite strategije, spremlja svoj napredek v smeri zastavljenega cilja, ocenjuje rezultate in po potrebi prilagodi svoja prizadevanja. Tudi to področje je za učenca pomembno pri branju, pisanju, matematičnih veščinah in pisanju preizkusov znanja, predvsem z vidika prepoznavanja in korekcije lastnih napak (samokorekcija napak) (Javornik, 2019).

8 Delo v praksi

V tem poglavju bom nanizala nekaj idej s področja izvršilnih funkcij, ki jih uporabljam pri poučevanju in so se izkazale za učinkovite. Idej za učenje in poučevanje na tak in podoben način je ogromno, tudi na predmetni stopnji. Pri vsakem šolskem predmetu ali učni snovi se lahko najdejo in razvijajo nove ideje. Učence spodbujam, da sami raziščejo, kaj bi jim pomagalo, da bi sami razvijali kompenzacijske strategije, ki jim ustrezajo in na tak način lažje premagovali svoje primanjkljaje.

8. 1 Načrtovanje, postavljanje ciljev in prioritet

8. 1. 1 Koledarček

Cilj: Učenec si organizira ocenjevanja znanja in druge šolske obveznosti ter krepí občutek za čas in načrtovanje.

Učenci si sami izdelajo dvomesečni koledarček formata A6, ki ga hranijo v peresnici. Na koledar beležijo datume pisnih in ustnih ocenjevanj znanja, dnevov dejavnosti in drugih pomembnih dogodkov. S tem krepijo organizacijske sposobnosti in občutek za čas.

Ugotovitve iz prakse: Z uvajanjem koledarčka in rednim beleženjem začnem v 6. razredu, na začetku predmetne stopnje. Po več letih uporabe so učenci v 9. razredu popolnoma samostojni pri organiziranju ocenjevanj znanja.

8. 2 Organiziranje

8. 2. 1 Urejanje učnih listov po mapah ali lepljenje listov v zvezek

Cilj: Učenec ureja učne liste in pridobiva občutek za red ter preglednost.

Učenec si izbere, ali bo učne liste urejal po mapah ali jih lepil v zvezek. Če izbere mapo, jo ustrezno označi kateremu predmetu je namenjena in vanjo vlaga liste, če pa lepljenje, mora liste obrezati in jih prilepiti na ustrezno mesto.

Ugotovitve iz prakse: Glede na moje izkušnje si učenci pogosteje izberejo urejanje učnih listov po mapah (zaradi obojestranskih kopij). Z rednim pregledovanjem se izgubi in uniči bistveno manj učnih listov.

8. 2. 2 Reševanje besedilnih nalog pri matematiki s pomočjo risanja

Cilj: Učenec prehaja od konkretne do konceptualne ravni.

Učenec prebere besedilno nalogo in si nariše, kar je prebral. S pomočjo skice skuša ugotoviti, kaj naloga od njega zahteva in katero računsko operacijo bo moral uporabiti.

Ugotovitve iz prakse: Učence spodbujam, da si pri nalogah narišejo skice. S pomočjo le-teh lažje postavijo račun, ki ga od njih zahteva naloga.

8. 3 Pomnjenje in uporaba delovnega spomina

8. 3. 1 Pomnjenje preko slik

Cilj: Učenec lažje priključuje informacije in izboljša pomnjenje.

Pri učenju govornega nastopa ali pesmi si učenci vsebino narišejo ali s pomočjo spletnih orodij (npr. Word, Canva) preoblikujejo v preproste slike in simbole. Pomembno je, da učenec ve, kaj je upodobil. Pri tem mu lahko pomaga odrasla oseba (učitelj, starši ...).

Ugotovitve iz prakse: Učenci si s pomočjo slik zapomnijo besedilo hitreje in trajneje. To je še posebej koristno pri učencih z bralno-napisovalnimi težavami.

8. 4 Fleksibilno samoprehajanje

8. 4. 1 Zabavni predmet

Cilj: Učenec krepí fleksibilnost in išče različne načine uporabe predmeta.

Učencu dam predmet (npr. palico), ki ga mora s pantomimo uporabiti na več različnih načinov (npr. palica kot ščetka za zobe, metla, kolo ...).

Ugotovitve iz prakse: Aktivnost je učencem zelo zabavna, spodbuja ustvarjalnost in fleksibilno razmišljanje.

8. 4. 2 Igra vlog pri učenju odvisnega govora

Cilj: Učenec pretvori premi govor v odvisnega in obratno.

Z učencem se igrava igro vlog. Ko nekaj dobresedno povem (premi govor) mora učenec to, kar sem povedala, povedati medvedu ali drugi igrači, ki si jo izbere (odvisni govor). Vlogi menjava.

Ugotovitve iz prakse: Učenci pri kasnejšem preverjanju snovi prepoznajo nalogo in uporabijo isto strategijo kot pri igri, kar povečuje uspešnost.

8. 5 Samospremljanje in samopreverjanje

8. 5. 1 Kartice z besedami – semafor

Cilj: Učenec razvija samoevalvacijo, samokorekcijo napak in občutek za napredek.

Učenci si izdelajo kartice z besedami in definicijami (npr. naravoslovje, biologija, geografija ...), računi poštevank (matematika), besedami in prevodi (tuji jeziki). Na eno stran napišejo vprašanje, račun ali besedo, na drugo stran pa odgovor, rezultat ali prevod. Učenci vadijo in pri tem kartice razvrščajo v tri kupčke glede na stopnjo znanja: »obvladam«, »potrebujem še malo vaje«, »to se moram še naučiti« (zelena, rumena, rdeča barva).

Ugotovitve iz prakse: Tak način učenja omogoča jasen pregled, kje učenec potrebuje pomoč, in ga motivira za samostojno delo.

8. 5. 2 Lastne asociacije, akronimi, mnemotehnike

Cilj: Učenec aktivno pristopa k učenju in razvija učinkovite strategije učenja.

Učenci si pogosto sami izmislijo strategije za lažje pomnjenje. Te strategije spodbujam, učenci si jih zapišejo na kartončke, sama pa pogosto oblikujem plakate.

Ugotovitve iz prakse: Ko učenci razvijejo lastne strategije, si snov zapomnijo trajneje in jih uporabljajo tudi pri drugih predmetih.

Zaključek

»Bolje je vedeti, kako se naučiti, kot vedeti.« (Dr. Seuss)

Dodatna strokovna pomoč na predmetni stopnji ni isto kot inštrukcije. DSP temelji na razvijanju strategij učenja, izvršilnih funkcij in samostojnosti učencev, ne zgolj na razlagi učne snovi. V praksi se kaže, da učenci, ki razvijejo učinkovite strategije načrtovanja, organiziranja, pomnjenja in samoregulacije, postanejo samostojnejši, samozavestnejši in bolj odgovorni za svoje učenje. Predstavljene strategije omogočajo postopno opolnomočenje učencev, zmanjšujejo njihovo odvisnost od zunanje pomoči in krepijo njihov občutek nadzora nad učenjem.

Katere so koristi vadbe izvršilnih funkcij? Učenec si bolje organizira čas, med opraviлом je bolj pozoren, lahko počne dve ali več stvari hkrati in bolje upošteva navodila (Spominčica, n. d.)

In kar je najpomembnejše – to niso veščine le za šolo, temveč za življenje.

Literatura

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja. V Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila (str. 15–25). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Javornik, K. (2019). Kako naj naredim to?: Knjižica z nasveti za delo na področju izvršilnih funkcij učenca. Bravo.

Kesič Dimić, K. (2005). Inštrukcije – DA ali NE?

Pridobljeno s <https://www.katarinakesicdimic.com/uploads/3/4/6/5/34653316/instrukcije.pdf>

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., & Bregar Golobič, K. (2008). Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila (str. 11–20). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih učnih težav pri učenju: problemi in modeli. V Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje (str. 33–48). Pedagoška fakulteta.

Spominčica – Alzheimer Slovenija. (n. d.). Vaje za doma: Izvršilne funkcije. Pridobljeno s https://www.spominčica.si/storage/223/Vaje-za-doma_Izvršilna-funkcija_splet.pdf

Stropnik Naveršnik, N. (2024). Inštrukcije – kdaj so smiselne? Pridobljeno s <https://bobrovsvet.si/2024/01/23/instrukcije-kdaj-so-smiselne/?cn-reloaded=1>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno s <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Osnovnošolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami. (n. d.). GOV.SI. Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). Tabela učenci s posebnimi potrebami 2015–24 (Excel tabela). Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>

POUČEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI SKOZI IGRO

Povzetek: Učitelji so se iz dneva v dan trudili, kako bi pri delu z učenci s posebnimi potrebami v pouk sistematično vključevali igro. Z igro so nadgradili učni proces pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Ugotovili so, da si učenci tako zapomnijo veliko več, ker so aktivno vključeni v dejavnosti. Poudarili so, da igra pri teh učencih ni le sredstvo za učenje, ampak tudi način razvijanja samozavesti, sodelovanja in notranje motivacije. Z uporabo naravnega materiala so učencem omogočili konkretne, čutne izkušnje, ki so bile prilagojene njihovim zmožnostim. Ugotovili so, da igra prispeva k večjemu razumevanju snovi in bolj vključujočemu učnemu okolju.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, igra, naravni in konkretni material.

TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS THROUGH PLAY

Abstract: Teachers made daily efforts to systematically include play in their lessons when working with pupils with special educational needs. Through play, they enhanced the learning process in Slovene, mathematics, and environmental studies. They found that pupils remembered much more when they were actively involved in activities. They emphasised that play was not only a means of learning for these pupils but also a way of developing self-confidence, cooperation, and intrinsic motivation. By using natural materials, they provided pupils with concrete, sensory experiences adapted to their abilities. They concluded that play contributes to a better understanding of the subject matter and to a more inclusive learning environment.

Keywords: pupils with special educational needs, play, natural and concrete materials.

Uvod

Otroci predstavljajo naš obstoj, naše upanje ter radost. So nekaj najlepšega, kar se lahko zgodi. Otroci se med seboj ne primerjajo, ne ogovarjajo, ne podcenjujejo in ne precenjujejo. Vse to v otroške oči prinesejo odrasli. Lahko govorimo o tem, da se otroci ne zavedajo pomena posebnih potreb – oni so tukaj in zdaj za nas ter eden za drugega. Pomembno je, da so učenci s posebnimi potrebami sprejeti v inkluzivno okolje tako doma kot v šoli (Restoux, 2010). Starši otrok, ki se jim ne rodi otrok s posebnimi potrebami, ne bodo nikoli razumeli, kako težka in boleča je pot staršev otrok s posebnimi potrebami. Vsak starš ob rojstvu otroka čuti ponos in nepopisno srečo, pri starših otrok s posebnimi potrebami pa se takoj začnejo pojavljati vprašanja, kako zaživeti povsem novo, nepoznano življenje, kako otroku ponuditi le najboljše, kako mu dati najboljši delček sebe (Pori, 2012).

Poučevanje na osnovni šoli s prilagojenim programom je za nas nekaj vsakdanjega, a hkrati tako zelo težkega, unikatnega in edinstvenega. Osnovna šola V parku je podružnična šola Osnovne šole Pod goro Slovenske Konjice. Osnovna šola V parku je šola s prilagojenim programom, ki izvaja dva programa (NIS, PPVI).

Igra

Na šoli smo se nenehno trudili, da so bili naši učenci toplo in srčno sprejeti, slišani, videni ter spoštovani. Verjeli smo, da vsak učenec nosi potencial, zato smo metode dela vedno prilagajali posameznikom. Na ta način smo gradili zaupanje ter ustvarjali priložnosti za uspeh. Igra je otrokova notranja potreba, izhaja iz njega samega. Različni avtorji pomen igre različno interpretirajo. Igra vpliva na otrokov kognitivni, socialni, čustveni in gibalni razvoj. Otroška igra se spreminja skupaj z otrokovo starostjo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Igra ne sme biti nikoli nagrada ali kazen. Je otrokova potreba, ki mora biti prisotna skozi celotno otroštvo, da se lahko otrok ustrezno razvija. Skozi igro se otrok uči in spozna svet, ki ga obdaja. Igra mora otroku dajati občutek svobode, ne prisile (Findak in Delija, 2001).

Poseben poudarek smo namenjali učenju skozi igro. Učenci so sodelovali pri projektih in učenju na prostem, ustvarjali z naravnim materialom ter se učili skozi igro in izkušnje. Z majhnimi koraki smo gradili velike premike, krepili samostojnost in občutek pripadnosti.

Kot smo že ugotovili, je igra notranja potreba vsakega otroka. Ni zgolj sprostitev, temveč tudi pomembno orodje za razvijanje različnih spretnosti. Pri otrocih s posebnimi potrebami

prav igra predstavlja in omogoča bolj naravno ter motivacijsko učno okolje. Ker poučujemo v prvi triadi NIS, je to v našem primeru vsakodnevno sredstvo za utrjevanje in spoznavanje nove učne snovi. Predstavili bomo, kako igro vključujemo v potek pouka pri treh bistvenih predmetih (SLJ, MAT, SPO).

Pri pouku slovenskega jezika so se učenci prvega razreda srečali z velikim številom grafomotoričnih vaj, saj je ravno grafomotorika osnova za nadaljnje pisanje. Naši učenci potrebujejo tudi več senzoričnih in konkretnih izkušenj za razvoj fine motorike, ki je prav tako zelo pomembna pri pisanju ter pravilni uporabi pisala.

Izraz grafomotorika je sestavljen iz dveh delov: graf in motorika. Beseda graf je vzeta iz grščine in pomeni pisati. Danes pomeni pisno znamenje za glasove, foneme in za pojave stavčne fonetike, kot so črke, ločila in druga znamenja (Žerdin, 2003).

Čisto na začetku šolskega leta smo z otroki izvedli nekaj grafomotoričnih vaj. Pogosto so otroci polagali naravni material na različne vnaprej pripravljene podlage (kostanj, orehi, kamenje). Učenci so s pomočjo palčk, barvic in tulcev risali po zraku ali po tleh ter ponavljali vzorce, ki jim jih je kazal učitelj.

Med opismenjevanjem je treba razvijati tri elemente. Učenec se mora znati orientirati na papirju, da lahko kasneje usvoji pravila pisanja. Drugi element, ki ga mora razviti, je grafomotorična spretnost. Tretji element pa je, da se učenec zaveda, da so besede, povedi in besedila sestavljeni iz delov (glasov/črk) ter da jih ustrezno razčleni (Medved Udovič in Jamnik, 2000; povz. po Vasić, 2018).

Preden smo se lotili zapisovanja črk, je bilo treba ponoviti glasove. Ena izmed najbolj priljubljenih iger v našem razredu je bila, da je učenec s pomočjo predmetov v razredu iskal prvi glas. Npr. Z – zvezek, L – luč, O – omara. Učence je zelo pritegnila tudi dejavnost zapisovanja prvega glasu v pšenični zdrob. Na pladnju so imeli zdrob, otrok je zaslišal besedo šilček, njegova naloga pa je bila, da v zdrob s prstom napiše prvi glas – črko Š. Ta igra je temeljila na precejšnji senzorični občutljivosti. Vključevala je tip, vid in gibanje ter hkrati krepila pozornost, pomnjenje in motivacijo.

Ponavljanje zapisovanja črk je bilo za marsikoga precej dolgočasno, zato smo ga morali večkrat popestriti. Učencem smo dali na razpolago raznovrsten naravni material (kostanje, orehe, travo, kamenje), s katerim so zapisovali črke. Naravni material so postavljali v pravilno obliko črke, nato pa so se zapisa lotili šele v zvezek. Črke so oblikovali tudi s pomočjo vrvic ali volne. Ko so ponovili zapis vseh črk, so se lotili zapisa lahkih, kratkih besed. Najprej so ga izvedli s konkretnim materialom v učilnici ali na prostem, šele zatem so se lotili zapisa v zvezek. Črke so oblikovali tudi iz plastelina ali slanega testa.

Učenci so zapis določenih težjih besed spoznavali tudi tako, da so črke, ki sestavljajo posamezno besedo, zapisali na tla s pomočjo prekrivnega lepilnega traku (»abdek traku«). Otroci so po črkah oziroma besedi hodili ali se po njih vozili z avtomobilčki. Tako so spoznavali zaporedje črk, ki sestavljajo določeno besedo, npr. življenje, avtocesta, lubenica, domov.

Pismenost pomeni znanje branja in pisanja. Pismenost je zelo zapletena in ne obsega zgolj branja in pisanja, temveč tudi govorjenje in poslušanje. Večji del otrokovega zgodnjega razvoja poteka spontano in neopazno ob vsakodnevnih dogodkih. Spretnosti pismenosti so zavedanje, da vsakemu glasu pripada črka, listanje slikanic, opisovanje slik z besedami, grafomotorika, fonološko zavedanje ter znanje o črkovno-glasovni skladnosti (Grginič, 2008).

Izrednega pomena je bilo, da smo se utrjevanja zapisa črk in besed lotili postopoma. Težavnost zapisa smo prilagajali vsakemu učencu posebej. Pomembno je bilo, da smo v dejavnosti vključevali več čutov hkrati. Našim učencem je bilo treba ves čas podajati jasna in strukturirana navodila, pri čemer vsekakor nismo smeli pozabiti na igro, saj ta spodbuja notranjo motivacijo, krepi samozavest in spodbuja sodelovanje med učenci.

Otroci s posebnimi potrebami se pogosto učijo drugače kot njihovi vrstniki. Zato se nam je zdelo zelo pomembno, da so vsebine predstavljene na konkreten, igriv in vizualno podprt način. Igra kot učna metoda je imela pri tem bistven pomen, saj je vsem učencem omogočala praktično izkušnjo.

Pri pouku matematike smo želeli učencem predstaviti, kako lahko preko igre spoznavajo

števila do dvajset. Največkrat smo posegali po raznovrstnih didaktičnih igrah (igre s kockami, kjer otrok vrže kocko, prešteje pike ter število zapiše). Pripravljene smo imeli številske kartice, s katerimi so nastavljali števila ter iskali ustrezne predmete v razredu ali zunaj. Pogosto smo se z otroki igrali trgovino, kjer so seštevali vsoto nakupa ali vračali denar.

Didaktični pripomočki so predmeti ali ponazorila, ki jih lahko uporabljamo pri poučevanju. Uporabljamo jih predvsem kot pomoč pri oblikovanju učenčevega pojmovnega razumevanja in relacij. Z njimi preverimo otrokovo razumevanje in pridobimo informacijo o stopnji razumevanja določene vsebine. Otrokom moramo omogočiti, da sami spoznajo didaktične pripomočke, ter jih voditi do tega, da sami pridejo do določene rešitve oziroma spoznanja (Lipovec in Antolin Drešar, 2019).

Pri reševanju matematičnih besedilnih nalog so imeli naši učenci največ težav. Učencem je zelo težko vsebino besedilne naloge prebrati, jo razumeti, nato tvoriti račun, ga pravilno izračunati in zapisati odgovor. Pri reševanju teh nalog so uporabljali interaktivno tablo, ki jim je omogočala, da so lahko celotno nalogo tudi slikovno ponazorili, dodajali in odvezemali predmete ter hkrati ustrezno zapisovali račun in odgovor.

Geometrijskih vsebin smo se v našem razredu lotili s pomočjo konkretnega materiala in maket teles ter likov. Učenci so se igrali s kockami in jih sestavljali v različne oblike. Telesa so spoznavali tudi tako, da so se igrali igro primerjanja (npr. vrata so kot kvader, globus je kot krogla, lepilo je kot valj, ura je kot kocka).

Igrivo učenje matematike učencem s posebnimi potrebami omogoča, da se z matematiko srečajo na preprost in razumljiv način. Z vključevanjem igre v pouk so se jim povečali motivacija, koncentracija in razumevanje matematičnih pojmov. Učitelji pa smo s tem ustvarjali vključujoče okolje za vsakega posameznika, kjer se je lahko vsak učil v skladu s svojimi zmožnostmi.

Sodobni didaktični pristopi dajejo poudarek razgibanemu pouku. Ta poudarja aktivnost učencev pri pouku ter povezanost med teorijo in prakso. Učenci tako pridobivajo nova znanja s pomočjo konkretnih primerov in pojavov. Otroci lahko neposredno spoznavajo svojo okolico, naravo in njene značilnosti (Rajšp idr., 2013).

Pri pouku spoznavanja okolja smo se na začetku šolskega leta osredotočili na šolo – kje se nahaja, kako se imenuje, kako pridemo do nje in kdo vse v njej dela. Učenci so obiskali različne prostore v šoli (telovadnico, zbornico, knjižnico, jedilnico). Fotografirali so šolo in vse pomembne prostore ter nato v zvezke narisali šolo in hodnike ter si fotografije nalepili vanje. Učenci so tako spoznali, kje se šola nahaja, kako se imenuje in kdo v njej dela. S pomočjo teh dejavnosti so se naučili vlog in nalog zaposlenih ter razvijali občutek za varnost in pripadnost.

S pomočjo učnih sprehodov so raziskovali bližnjo okolico šole – ulico, trgovino, pošto, zdravstveni dom, kulturni dom, občino in park. Učenci so tako spoznavali urbano okolje ter razvijali orientacijo v prostoru, sposobnost opazovanja, opisovanja in primerjanja.

Pouk na prostem je opredeljen kot organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih prostorov. Tak način poučevanja otrokom predstavlja zabavo, igro in hitrejšo pomnjenje, saj so v neposrednem stiku z naravo in njeno raznolikostjo (Skribe Dimec, 2014).

Učenci so spoznavali jesen in njene značilnosti. Skupaj smo izvedli kar nekaj jesenskih pohodov. Otroci so se seznanili z značilnostmi jeseni v vinogradu, sadovnjaku, gozdu in parku. Na učnem sprehodu skozi Škalce so spoznali pomen trgatve, obiranja grozdja, stiskanja grozdja ter proces pridelave vina. Ugotovili so, da so tudi v bližnjem sadovnjaku obrali vsa jabolka, ki jih bodo shranili za ozimnico ali pa iz njih pridelali različne izdelke (sokove, posušene jabolčne krljke). Učenci so lahko opazili, da so se v gozdu in parku začeli barvati listi ter da so jesenski plodovi zažareli v vsej svoji veličini.

Lepo je bilo opazovati, kako so se učenci v naravnem okolju umirili, med seboj sodelovali ter se poslušali. Opazovali so, kako se je narava začela spreminjati. Nabirali so jesenske plodove, se z njimi igrali in jih razvrščali. Plodove so uporabljali tudi pri igri in likovnem ustvarjanju. Učenci so se tako učili z vsemi čutili – na konkreten način in v prijetnem, njim poznanem okolju.

Učenci s posebnimi potrebami nas učijo velikih življenjskih lekcij – o pristnosti, sprejemanju in veselju do življenja. Prav zaradi njihove edinstvenosti moramo pri poučevanju uporabljati pristope, ki izhajajo iz njihovega sveta – sveta igre, gibanja, čutenja in raziskovanja. Igra ni le dejavnost, ampak most med otrokovimi zmožnostmi in učnimi cilji. Z vključevanjem igre ustvarjamo vključujoče, spodbudno in varno učno okolje, v katerem ima vsak otrok možnost za rast in uspeh. Naloga nas, učiteljev, pa je, da to pot podpremo z razumevanjem, potrpežljivostjo in odprtim srcem.

Literatura

- Findak, V. in Delija, K. (2001). Tjelesna i zdravstvena kultura u predškolskom odgoju: priručnik za odgojitelje. Zagreb: Edip.
- Grginič, M. (2008). Vsak po svoji poti do pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok. Mengeš: Izolit.
- Lipovec, A. in Antolin Drešar, D. (2019). Matematika v predškolskem obdobju. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Pori, A. (2012). Tiha žalostna sreča. Zveza Sožitje.
- Rajšp, M., Pintarič, N. in Fošnarič, S. (2013). Načrtovanje in izvajanje obravnave življenjskih prostorov v naravi. Revija za elementarno izobraževanje, 6(4), str. 87–103.
- Restoux, P. (2010). Življenje z drugačnim otrokom. Didakta.
- Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V S. Mršnik, L. Novak (ur.), Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja / Naravoslovje in tehnika (str. 79–83). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vasič, D. (2018). Preverjanje pismenosti prvošolcev pred in po obravnavi črk (magistrsko delo). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Žerdin, T. (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in društvo BRAVO.

STRATEGIJE IN METODE PRI DELU Z UČENCI Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM

Povzetek: V prispevku je najprej na kratko pojasnjen Aspergerjev sindrom. V nadaljevanju je preko študije primera dečka, ki mu je nudena dodatno strokovno pomoč, predstavljeno njegovo funkcioniranje po posameznih področjih. S tem so predstavljene nekatere značilnosti, ki jih lahko prepoznamo pri posameznikih z Aspergerjevim sindromom. Čeprav se značilnosti med seboj prepletajo, so predstavljene posamezne značilnosti na področju govora in komunikacije, čustev in socialnih veščin, zaznavanja in učenja. Poleg predstavljenih določenih značilnosti na posameznem področju so poleg vpletene uporabljene strategije in metode kot tudi prilagoditve, ki so bile uporabljene pri opisanem učencu. Poznavanje značilnosti je le eden od dejavnikov za razumevanje teh učencev. To pa ima lahko za posledico ustvarjanje takega učnega okolja, kjer se bo tudi učenec z Aspergerjevim sindromom počutil sprejetega in bo lahko napredoval oz. bo uspešen.

Ključne besede: Aspergerjev sindrom (AS), komunikacija, prilagoditve, strategije, učenje, zaznavanje.

STRATEGIES AND METHODS IN WORKING WITH STUDENTS WITH ASPERGER'S SYNDROME

Abstract: The article first briefly explains Asperger's syndrome. It then presents a case study of a boy receiving additional professional support, focusing on his functioning in different areas. In doing so, it highlights certain characteristics that can be recognized in individuals with Asperger's syndrome. Although these characteristics often overlap, the article describes specific traits in the areas of speech and communication, emotions and social skills, perception, and learning. Alongside the characteristics in each area also integrates strategies, methods and adaptations used with the student in the case. Understanding these characteristics is only one factor in comprehending such students. This, however, can contribute to creating a learning environment in which a student with Asperger's syndrome feels accepted and is able to progress and succeed.

Keywords: adaptations, Asperger syndrom, communication, learning, perception, strategies.

1 Uvod

Učitelji se pri opravljanju svojega poklica srečujejo z raznolikimi učenci. Učenci prihajajo iz različnih družin, dandanes tudi različnih kulturnih okolij. Da je pestrost še večja, se učenci med seboj razlikujejo tako v sposobnostih kot v razvitosti posameznih veščin. V vsakem razredu se nahaja kakšen učenec, ki ima posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Slednje so vse pogostejše ugotovljene z odločbo o usmeritvi v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Tako se usmerja raznoliko skupino otrok, med njimi tudi otroke z avtističnimi motnjami (ZOUPP-1). S slednjimi se učitelji danes pogostejše srečujejo, zato morajo učitelji poznati njihove značilnosti, da jim lahko prilagodijo oblike in metode podajanja učnih vsebin. Za kvalitetno sobivanje učencev v razredu se mora učitelj pogosto poslužiti različnih pristopov in strategij pri delu z učenci z Aspergerjevim sindromom.

2 Aspergerjev sindrom

Dunajski pediater Hans Asperger je že leta 1943 opazoval in preučeval skupino otrok, ki so imeli zelo podobne osebnostne lastnosti in vedenje, čeprav je sam izraz Aspergerjev sindrom (AS) čez slabih štirideset let prva uporabila Lorna Wing (Weiss, 2018). Zanj nekaj desetletij prevladuje mnenje, da je Aspergerjev sindrom različica avtizma, saj se nahaja na spektru avtizma, in je pervazivna razvojna motnja, ki vpliva na razvoj različnih spretnosti (Attwood, 2007). Weissova (2018) meni, da je zanj značilna velika diskrepanca med socialnimi in intelektualnimi sposobnostmi posameznika, ki ima težave na skoraj vseh področjih v razvoju in večinoma do konca življenja. Pri posamezniku z AS tako lahko opazamo odstopanja oz. posebnosti na področju govora, na socialnem in čustvenem področju in področju zaznavanja, kot tudi na kognitivnem področju in pri samem gibanju in koordinaciji (Weiss, 2018). S tem vedenjem učitelj ne le bolje razume učenca, temveč mu lahko nudi podporo in vključujoče učno okolje.

2.1. Študija primera: predstavitev značilnosti AS in metod, strategij dela

Deček je na našo šolo prišel iz vrtca z odločbo o usmeritvi v osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Opredeljen je bil kot dolgotrajno bolan otrok in so mu pripadale štiri ure dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga skupaj z uro svetovalne storitve. Predlagana je bila tudi obravnava v Ambulanti za avtizem zaradi suma na motnjo avtističnega spektra, kjer so potrdili Aspergerjev sindrom.

Glede na opazovanja učenca v razredni kot individualni situaciji in številne pogovore z mamo in učiteljico, bodo v nadaljevanju predstavljene nekatere značilnosti otrok z Aspergerjevim sindromom, ki so prisotne pri tem dečku. Poleg bodo vključene tudi metode in strategije, ki so bile uporabljene, da se je pri učencu razvijalo šibka področja in posamezne veščine. Naj tu poudarim, da gre pri osebah z Aspergerjevim sindromom za množico različnih značilnosti na posameznih področjih, ki so individualno različno izražene.

2.1.1. Govor in komunikacija

Po besedah mame je razvoj govora pri dečku kasnil, saj je spregovoril šele pri treh letih in pol. To se sklada z raziskavami po katerih je 50% otrok z Aspergerjevim sindromom zamujalo v govornem razvoju, a so do petega leta večinoma tekoče govorili (Weiss, 2018). Tudi v našem primeru je deček ob vstopu v šolo tekoče govoril in poznal nenavadno veliko besed, a se je kasneje izkazalo, da kljub bogatemu besedišču pogosto ne pozna posameznega pomena besede. S tem vedenjem se je kasneje pri učencu preverjalo poznavanje pomena in če ga ni poznal, se mu je beseda pojasnila in če je bilo mogoče, predstavila tudi v vizualni podobi. V tem primeru gre za primanjkljaj na področju semantike govora, saj posameznik ne pomisli na več različnih pomenov ali pa jih sploh ne pozna (Weiss, 2018).

V prvem razredu smo pri dečku opazili določene šibkosti na področju zavedanja glasov. Učenec je prepoznal le prvi glas v besedi, ne pa tudi zadnjega in vmesnega glasu, prav tako ni bil zmožen glasovne analize in sinteze, ki sta predpogoj za razvijanje veščin branja in pisanja. Učencu so bile predvsem na individualnih urah nudene različne besedne igre in različen didaktični material, s katerim se je razvijalo zavedanje glasov pri učencu.

Čeprav ti otroci tekoče govorijo, nastopijo težave, ko je potrebno govor uporabiti v socialnem kontekstu. Žnidarko (2024) meni, da imajo učenci z avtizmom lahko težave s pobudami v komunikaciji, saj se veliko lažje odzovejo na vprašanje ali na verbalno povabilo nekoga, kot pa sami začnejo pogovor ali prvi postavijo vprašanje. Avtorica (prav tam) nadaljuje, da imajo verbalno spretni učenci z avtizmom težave pri uporabi govora v socialnih situacijah. Na tem področju ima učitelj veliko in zahtevno nalogo, saj je potrebno tega učenca naučiti kako in kdaj vstopati v dialog, kako vzdrževati vrstni red v pogovoru in kako ga končati. Prav tako ga je potrebno naučiti kdaj nekaj izreči in kdaj ne, komu nekaj povedati in kako obširno, kar je dolgotrajno in zahtevno učenje za otroka z Aspergerjevim sindromom (Weiss, 2018). To je bilo opaziti tudi pri dečku, saj je komunikacijo z odraslimi vzpostavil ob pobudi. Učenec je tako v prvem razredu v času igre, odmora ves čas sedel v svoji klopi. Zaposlil se je s tem, da je čedal po svojem zvezku. Prav tako ni vzpostavljajl komunikacije s sošolci, minimalno se je odzival le na učiteljico. Z osebami v šoli ni vzpostavljajl očesnega stika in je v pogovoru sogovornika gledal v področje ustnic ali nad očmi. Učenca je bilo tako potrebno naučiti pozdravljanja, kako se pridružiti oz. povabiti sošolca k igri, kaj storiti, ko vprašanja oz. povedanega ne razume, kako prositi za neko stvar, se zahvaliti ipd. Za učenje teh veščin smo se posluževali metode demonstracije, v individualni situaciji so se mu situacije pojasnjevale in se ga je neposredno učilo kaj reči, kaj opazovati. Posluževali smo se tudi socialnih zgodb. Želeli smo se poslužiti tudi igre vlog, a smo tu naleteli na zavračanje, saj se učenec težko vživi v namišljeno situacijo. Občasno se je na uro dodatne strokovne pomoči povabilo »prijateljčka« (sošolca), s čim je utrjeval in razvijal komunikacijske veščine kot tudi socialne veščine (npr. dogovarjanje, sodelovanje, reševanje problemov in iskanje kompromisov). Različne situacije so se izkoristile za »daj petko« in ga na ta način spodbujali tudi k vzpostavljanju očesnega stika. Proti koncu prvega, zlasti pa v drugem razredu, učenec ni bil več osamljen v klopi in se je že bolj vključeval v igro sošolcev. Našel si je dva

sošolca, s katerima se je rad družil, tudi zaradi podobnih zanimanj. Še vedno pa ostajajo izzivi na področju komunikacije, saj za pogovor izbira teme, ki se tičejo njegovih interesov. Njegova komunikacija je pogosto izrazito enosmerna, saj se v pogovoru pogosto le odziva na pobude in vprašanja sogovornika in zelo težko dlje časa sodeluje v pogovoru. Govori nepovezano, tako da težko razberemo, kaj je učenec sploh želel povedati. Ko mu je kakšna stvar posebej zabavna, smešna, je prisoten "govor papige", saj ponavlja besede sošolcev ali učiteljice, še posebej zadnjo ali zadnjih nekaj besed v povedi, brez da bi te besede imele nek poseben pomen zanj.

Osebe z Aspergerjevim sindromom so nagnjene k dajanju neprimerpih pripomb. Pri tem nimajo filtra in so direktni (Weiss, 2018). So neverjetno iskrene in ne znajo lagati, niti ne poznajo koncepta bele laži. Zaradi tega se ne znajo izogniti komentiranju nečesa, kar je sicer resnično, ampak bi bilo to morda bolje zamolčati. Zdi se jim prav, da govorijo resnico in so iskreno, pri tem pa zanemarijo čustva in misli drugih okrog sebe in s tem tudi socialne skupine (Atwood, 2007). Tudi v našem primeru deček reče tako kot misli. Učitelji tega ne smemo jemati osebno, s sošolci pa se je potrebno redno pogovarjati, jih opolnomočiti in hkrati učiti sprejemanja in tolerantnosti. Deček tudi pogosto vpraša ali pove, kar je popolnoma zunaj konteksta razgovora in kar mu tisti hip pade na pamet. To je za učitelja moteče, saj med razlago snovi, podajanjem navodil neprestano komentira in uporablja neprimerne pripombe. Na tem področju so v veliko pomoč mnogi pogovori z učencem in dogovori, socialne zgodbe, stalna komunikacija z mamo kot tudi ignoriranje pripomb. Učiteljica se je z učencem dogovorila o znaku oz. kartončku kot opomniku za prenehanje, a se to v tem primeru ni izkazalo za učinkovito, saj je bil učenec zaposlen s svojimi gibi, opazovanjem drugih stvari, da ni gledal učiteljice. Lahko se vključi tudi spremljanje spremljanjem motečega in preoblikovanje slednjega v zeleno z različnimi pristopi kognitivno-vedenjske terapije. Učenec slišano tudi dobesečno interpretira. Ker predvideva, da ljudje govorijo to kar mislijo, ga zmedejo sarkastične ali zbadajoče pripombe. Velika težava je tudi dobesečno razumevanje povedanega, nerazumevanje metafor, fraz, pregovorov, ugank, humorja (Atwood, 2007). Zato mu je potrebno besedne zveze pojasnjevati, da razume vse prenesene pomene. Pri tem si lahko omislimo poseben zvezek, kamor si učenec vse prenesene pomene zapiše in pojasni ter se tako uči njihovega pomena. Zaradi težav z razumevanjem abstraktnih in nenatančnih navodil in odgovorov mora biti naš govor biti jasen in konkreten, saj sicer pri učencu povzročimo le zmedo. Učitelji moramo biti še posebej pozorni na podana navodila, ki morajo biti takšna, da učenec lahko naredil to, kar se od njega zahteva. V nasprotnem primeru nam morda zaradi napačne interpretacije navodila ne bo odgovoril ali pa bo odgovoril narobe, kar pa ne pomeni, da ni znal, temveč ni razumel, kaj smo od njega zahtevali (Atwood, 2007). Pri reševanju nalog imajo lahko težave tudi zaradi same miselne fleksibilnosti, dobesečnega razumevanja in resnicoljubnosti (npr. učenec matematične naloge Imaš pet bonbonov ... ne reši, ker jih nima.). Prav zaradi tega ti učenci potrebujejo jasna, kratka in enoznačna navodila. To hkrati pomeni, da smo tudi pri postavljanju pravil in meja zelo jasni in razumljivi. Tem otrokom pojmi kot so morda, mogoče, kasneje, verjetno ipd. nič ne povedo, zato se jim je bolje izogniti. Uporabimo raje konkretnejše odgovore (Weiss, 2018). Pri učencu so opazne tudi težave z razumevanjem govora, saj lahko sliši le nekaj besed oz. se osredotoči na eno besedo v povedi, ostale pa presliši. Težave pa so prisotne tudi zaradi same motivacije oz. njegovega interesa za določeno temo kot tudi težav s pozornostjo. Poznati moramo učenceve težave z osredotočanjem na glas ene osebe, saj jih lahko moti vsak šum, glas, hrup (Weiss, 2018). Pri razumevanju povedanega je učencu v pomoč tudi počasnejši govor. Njegovo trenutno fizično in psihično počutje močno vpliva na zmožnost procesiranja, saj je v stanju dobrega počutja zmožen veliko več kot pod v primeru, ko njegovo psihofizično počutje ni dobro. Tako mora biti učitelj pozoren ne le na to, kako in kakšna navodila podaja, ampak tudi v kakšnem stanju in okolju jih učenec sprejema. Na to je potrebno biti pozoren predvsem v situaciji preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer mu mora biti omogočen miren prostor, v katerem se učenec počuti varnega in ga nihče ne bo motil. Še zlasti med ustnim ocenjevanjem ga med razmišljanjem in iskanjem odgovora ne smemo

motiti, saj s tem lahko zmotimo njegov miselni tok, četudi za to učenec porabi malce več časa. Pomembno je, da otrok lahko izkaže to, kar ve in ni pod časovnim pritiskom (Weiss, 2018). Vemo, da našo verbalno komunikacijo sestavlja tudi neverbalna komunikacija kot so geste, izrazi na obrazu, drža telesa. Tudi na tem področju so prisotne težave, saj ne zna razbrati in razumeti neverbalnih sporočil sogovornika. Hkrati tudi drugi z njegove obrazne mimike težko razberemo čustva, ker je neizrazen in spontano ne uporablja gest.

2.1.2. Čustva in socialne veščine

Atwood (2007) opazuje, da otroci z AS v čustveni zrelosti zaostajajo nekje tri leta za svojimi vrstniki. Izražanje čustev je pri osebah z avtizmom drugačno kot pri otrocih z značilnim razvojem, a to ne pomeni, da ne doživljajo čustev in jih ne občutijo (Jurišić, Kompan Erzar, 2015). Prav tako imajo težave z razumevanjem in prepoznavanjem čustev pri drugih ljudeh. Tudi za našega dečka lahko rečemo, da doživlja različna čustva, a jih redko izraža. Veselja, navdušenja, naklonjenosti in drugih prijetnih čustev ne izraža, medtem ko razočaranje, jezo, razburjenje jasno izraža ne le z mimiko obraza, ampak tudi z glasom. Tu bi lahko rekli, da ima občasno celo težave z izražanjem čustev na sprejemljiv način. V primeru izbruha smo učencu zagotovili mirno okolje, kjer se je lahko umiril. O dogodku in vedenju smo se z njim pogovorili naknadno in mu hkrati tudi pojasnili neprimernost takšnega vedenja. Prav tako se ga še nauči sprejemljivejšega načina izražanja čustev. V takšnih situacijah je pogosto prisotno tudi težko preklapljanje med različnimi čustvenimi stanji. Velika težava je tudi prepoznavanje lastnih čustev kot tudi čustev drugih (Weiss, 2018). Na učnih gradivih učenec prepozna osnovna čustva, a v razredni situaciji tega znanja ne zmore še uporabiti. Opazno je slabo razumevanje izraženih čustev pri učiteljici, saj fant nikoli ne ve ali učiteljica misli resno ali se heca, zato ga načrtno učimo prepoznavanja in razumevanja neverbalnih signalov drugih. Pri čustvenem opismenjevanju teh otrok se poslužimo najprej ilustracij oz. fotografij in drugih didaktičnih materialov, ki predstavljajo različna čustva, in šele nato opazujemo obraze ljudi okrog nas (Jurišić, Kompan Erzar, 2018). Različne čustvene izraze povežemo z različnimi situacijami, v katerih ta čustva doživljamo. Z učencem se je potrebno pogovarjati o čustvih in razmišljati o možnostih, kako se odzvati na čustvene izraze drugih. Preko pogovora je pri otroku potrebno vzpostaviti povezavo med mislimi, čustvi in vedenjem, s čimer krepimo razumevanje emocij (prav tam). Ti otroci težko razumejo svoja lastna čustva, kar še toliko bolj velja za razumevanje čustev drugih. Prav tako ne znajo interpretirati različnih obraznih izrazov in drugih neverbalnih sporočil, kar je povezano z njihovimi težavami prepoznavanja in razumevanja misli, želja in namer drugih (Jurišić v Klemenc, Jurišić, Kompan Erzar, 2015). Vse to pa vpliva posledično tudi na njihovo komunikacijo z drugimi, pridobivanjem in vzdrževanjem odnosov. Pogosto tako ne razumejo nenapisanih »socialnih pravil«, ki so za večino njegovih vrstnikov samoumevna (Atwood, 2007). Drugi ljudje se jim zdijo nepredvidljivi in zmedeni, zaradi česar se pogosto zaprejo vase in se zdi, kot da jih drugi ljudje ne zanimajo in tako dajejo vtis, da so raje »samik«, čeprav si želijo prijateljev oz. družbe (Jurišić v Klemenc, Jurišić, Kompan Erzar, 2015). Pomembno je, da posameznika socialne veščine učimo v okviru jasnih pravil in strukturiranih dejavnosti, saj mu to daje občutek predvidljivosti in varnosti. Zaželeno je, da socialne veščine začnemo učiti na individualnih urah, nato v paru, manjši skupini in šele nato v realnih situacijah (prav tam). Primanjkljaj se po Weissovi (2018) kaže tudi na področju empatije, a to ne pomeni, da v njih ni sočutja, le izrazito praktične narave je. Značilna je tudi naivnost, saj hitro lahko postanejo žrtev »lumparij« veččega vrstnika (prav tam).

2.1.3. Zaznavanje

Za otroke z AS je značilna hiper ali hiposenzitivnost za specifične senzorne izkušnje. Ti otroci nimajo težav z dražljaji, ki jih zaznajo, problem se pojavi, ko je neko informacijo potrebno obdelati in odgovoriti nanjo. Ker so odgovori na dražljaj odvisni od posameznikovega senzornega praga in strategij samoregulacije, imajo na tem področju precejšnje težave (Weiss, 2018). Vedeti moramo, da je otrok lahko na nekem področju hipersenzitiven, drugje pa hiposenzitiven. Njihove zaznave so nestalne in se spreminjajo, saj je

različna občutljivost vezana tudi na okoliščine (prav tam). Tudi pri našem dečku je opaziti določene preobčutljivosti. Sposoben je zaznati zvoke, ki jih drugi v razredu sploh ne slišijo. Zaradi zvočne preobčutljivosti so mu nemogoči za poslušanje visoki toni kot tudi intenzivni zvoki iz okolja, ki so nepričakovani, visoki in trajajoči. Občasno so pri dečku izzivi tudi pri večplastnih zvokih, katerim je izpostavljen na različnih šolskih prireditvah kot tudi na šolskem igrišču in hodniku. To se pri dečku kar hitro opazi, saj si z dlanmi prekrije ušesa, vendar takšno zaznavanje ni vedno prisotno. Ob nekaterih dneh se mu zvoki zdijo nevzdržni, ob drugih so mu verjetno nadležni, a jih zmore prenašati. Pri pouku, zlasti pri zvočnih posnetkih, je potrebno zmanjšati jakost zvoka. Kadar to ni mogoče, npr. glasbene prireditve, se je potrebno poslužiti čepkov za ušesa oz. slušalk, čeprav se tega učenci z AS redko poslužijo, saj ne želijo izstopati oz. biti drugačni od svojih vrstnikov.

Pri nekje polovici oseb z AS se kaže občutljivost na določen tip dotika ali taktilno izkušnjo. Gre za ekstremno preobčutljivost na določen dotik, stopnjo pritiska ali dotikanja določenih delov telesa, saj jim naključni ali namerni dotiki lahko povzročajo neprijetne ali premočne občutke (Atwood, 2007). Pri našem dečku je opazna tako prevelika kot premajhna občutljivost na dotik. Prevelika preobčutljivost se opaža pri rokovanju z določenimi materiali. Pri delu z določenimi materiali premislimo, če jih lahko nadomestimo z drugim oz. se poslužimo rokavic za enkratno uporabo. Težava je tudi lepljenje listov v zvezek zaradi uporabe lepila. Možnost je, da učenec učne liste prilepi z lepilnim trakom ali pa jih vstavlja v mapo. Tudi na določene tekstilne materiale je zelo občutljiv, zato pogosto nosi ena in ista oblačila, ki so mehka in prijetna za nošenje. Občasno ga motijo tudi etikete na oblačilih. Poleg omenjene taktilne preobčutljivosti se pri dečku opaža tudi iskanje taktilnih dražljajev pri odraslih kot sošolcih. Zelo rad se dotika drugih, stiska in objema. V prvih razredih smo se v dogovoru z mamo posluževali plišastih igračk, ki jih je prinašal otrok v šolo, božal in stiskal k sebi. Vendar pa z odraščanjem to vedenje postaja neprimerno, zato se je potrebno v razredu in z učencem pogovarjati o osebnem prostoru in ga tega dosledno učiti.

S hrano ima učenec precejšnje težave. Na prvi pogled bi lahko rekli, da je zelo izbirčen pri hrani. Obstaja preobčutljivost na določeno teksturo, ne je mešanih jedi. Tudi določeni okusi so mu zelo všeč, drugih ne prenaša. Običajno se obroka loti v točno določenem vrstnem redu, vedno enako. Hrana učencu ni všeč tudi samo zaradi videza ali vonja. Otroka pri hranjenju ne silimo, da poje, ga pa spodbujamo oz. navajamo na to, da vsaj poskusi. Osebe z AS vohajo stvari, ki jih mnogi ne zaznajo. Pri enem od petih otrok z AS obstaja občutljivost na posebne oblike osvetljenosti in barve (Weiss, 2018). Pri dečku se je to opazilo, ko je sedel ob oknu in je skozenj prihajala močna sončna svetloba. Ta preobčutljivost pri učencu ni več tako izrazita, saj učenec ne sedi več neposredno ob oknu, niti tik pod lučmi. Kot učitelji moramo biti pozorni, da ne uporabljamo intenzivnih barv in močne svetlobe. Pri gibanju na prostem se učenec lahko poslužuje kape s šiltom.

2.1.4. Učenje

V osvajanju akademskega znanja so otroci z AS lahko uspešni ali zelo uspešni, vendar morajo biti vsebine dobro strukturirane. Imajo dobro faktografsko znanje, bogato besedišče, splošno znanje in prostorsko predstavljenost. Težko sodelujejo pri skupinskih aktivnostih kot tudi znotraj nestrukturiranega časa in dejavnosti (Weiss, 2018).

Za posameznike z AS je značilno rigidno mišljenje, ki se spreminja zelo počasi. Težko se spoprijemajo z novostmi in novimi perspektivami ter so tako kar naprej v konfliktu s seboj in okoljem. Zaradi šibke fleksibilnosti mišljenja, prihaja do težav s strategijami za reševanje določenih nalog (prav tam). Kljub spoznanju, da je uporabil napačno strategijo, jo je sposoben v novi situaciji ponovno uporabiti. Tako se vrti v začaranem krogu in se sprašuje kaj je storil narobe. Težave so prisotne pri posploševanju naučenega in težko naučeno uporabi v drugačni ali novi situaciji. Učenec težko zadrži informacije »na čakanju«, medtem ko rešuje nalogo. Zelo hitro pozabi kakšno misel, zato marsikdaj reče, da mora hitro povedati, ker bo drugače pozabil. Kapaciteta delovnega pomnjenja je manjša od vrstnikov (Atwood, 2007). Čeprav ima deček neverjeten dolgoročni spomin, so prisotne težave s priklicem pojmov in

ravnanjem z informacijami, ki se povezujejo z določenimi akademskimi nalogami. Zaradi tega mu potrebujemo učne vsebine osmisлити in omogočiti čim več situacij za utrjevanje in ponavljanje spoznanega, tako pojmov kot postopkov.

Učenec je zelo dober je v iskanju podrobnosti, zaradi česar hitro opazi tudi napake, kar ga vodi k nenehnem popravljanju. To je pri njem vodilo v strahu pred napakami in k zavračanju dejavnosti, v kateri se ne počuti perfekcionista, Posamezniki z AS so si sposobni zapomniti podrobnosti, ne pa celotne zgodbe, kar pojasni njihove težave pri obnavljanju besedil. Običajno se zgodbo naučijo na pamet skoraj dobesedno, saj bistvo težko izluščijo in pogosto ne vedo kaj je pomembno in kaj ne, saj se jim vse zdi pomembno (Weiss, 2018). Pri tem jim lahko pomagamo z vprašanji oz. različnimi strategijami. Pri dečku se opaža, da v množici informacij velikokrat ne ve, kaj bi bilo dobro gledati in je zmožen le kratkotrajne koncentracije, pa še to, ko okrog njega ni preveč motečih faktorjev. Učitelj mora tako zagotoviti mirno šolsko okolje s premišljeno strukturo. Prav tako je pomembna prilagoditev sedežni red. Učenec z AS sedi z mirnim in razumevajočem sošolcem, ki ga ne moti in mu je pripravljen pomagati. Dobro je, da učenec sedi čim bližje učitelju, saj bo učitelj tako hitro in nevsiljivo dobival informacije o tem kako spremlja in dela pri pouku.

Posamezniki z AS so nagnjeni k rutinam in ritualom, ki jih kasneje dosledno izvajajo. Otrok je zmeden, če se rutina poruši ali je ta drugačna. S pomočjo rutin je njihov življenje predvidljivejše, bolj urejeno in v nasprotju s kaosom in negotovostjo, ki vzbuja zmedo in frustracijo (Pontis, 2024). Pomembno se je izogniti vsem hitrim spremembam, zato se je potrebno o morebitnih spremembah rutine z njim vnaprej pogovoriti in ga tako pripraviti na spremembe. Če za to ne poskrbimo, tvegamo, da bomo z otrokom imeli težave. Pri uvajanju novosti potrebuje več časa in se lahko odzove tudi odklonilno, saj so novosti zanj neke vrste spremembe (Weiss, 2018). Pontis (2024) predlaga, da doziramo majhne novosti, ki otroka ne zmedejo. V pomoč so lahko različni vizualni pripomočki (npr. dnevna in tedenska agenda).

Za dečka bi težko rekla, da imajo domišljijo. Iz tega razloga težko sodeluje v igrah igranja vlog, saj ne zmore stopiti v čevlje drugega, se vživeti vanj, v njegovo doživljanje, mišljenje. Atwood (2007) navaja tudi odstopanja na področju samoregulacije. Učenec mora imeti dovolj časa, tudi dodaten čas za dokončanje aktivnosti, saj je tempo njegovega dela upočasnen (tako kognitivno procesiranje kot grafomotorična izvedba). Na področju organizacije potrebuje vodenje pri organiziranju in načrtovanju dela in učenja. Potrebujejo pomoč, kaj pripraviti, kako se lotiti domače naloge ipd. V pomoč so check liste, jasni sezname aktivnosti, izvajanje stalnega nadzora na začetku in vodenje pri otrokovih aktivnostih. Zanj sta velikokrat značilni nezainteresiranost in apatija, razen na področjih, ki ga zanimajo. V obdobju šolanja je motivacijsko sredstvo pogosto ocena. Intelktualno je sposoben osvojiti veliko snovi, vendar le pod pogojen, da je ob njem še kdo, ki ga je pripravljen venomer motivirati in usmerjati. Učitelj mora biti v zahtevah dosleden, miren in potrpežljiv kot tudi ustvarjalen. Uspešne oblike samoregulacije vključujejo pričakovanje, koncentracijo, trud in visoko stopnjo samorefleksije. Vse to pa posameznik uporabi le, če cilj, h kateremu stremi, visoko vrednoti in ima smisel zanj (Weiss, 2018). Po besedah Weissove (2018) posameznik ne dojema vrednosti svojih dosežkov, hkrati pa si postavlja višje standarde in hitro sebe okrivi za neuspeh. Posledica tega je, da je posameznik kritičen do sebe, največkrat z nizko samopodobo in nizkimi cilji.

Zaključek

Ker je vsak učenec svoja zgodba, ni preprostega odgovora, kaj je najboljši pristop, kaj bo delovalo pri učencu. To se je ugotovilo tudi v predstavljeni študiji dela z učencem. Včasih smo se veselili uspeha in napredka, ker so stvari delovale, drugič nič ni delovalo. Četudi imamo učitelji za veliko šolskih oz. učnih situacij čarobno palčko, pa pri učencu z AS pogosto občutimo tudi nemoč. Prav zaradi tega mora učitelj razmišljati izven običajnih okvirov, gledati stvari iz različnih zornih kotov in uporabiti informacije in spoznanja, ki jih ima o učencu. Pri tem mora uporabiti svoje vedenje o Aspergerjevem sindromu in vse to povezati

z pedagoškim procesom. Zelo pomembno je, da imamo učitelji, ki poučujemo učenca z AS, med seboj dobro in stalno komunikacijo, v katero redno vključujemo tudi starše, ki otroka najboljše poznajo.

Literatura

- Attwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom: Priročnik za starše in strokovne delavce. Radomlje: Megaton.
- Klemenc, A., D. Jurišić, B., Kompan Erzar, K. (2015). Juretovo leto: Aspergerjev sindrom v sliki, zgodbi in strokovnih besedilih. Ljubljana: Center Janeza Levca.
- Mihelčič, M. (2017). Planet Asperger: Kažipot za starše otrok z motnjo avtističnega spektra. Ljubljana: Založba Mladika.
- Pontis, M. (2024). Avtizem, kaj storiti (in česa ne): Osnovna šola: Hiter vodič za učitelje. Ljubljana: DSZ.
- Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Weiss, S. (2018). Leseni deček sodobnega časa. Maribor: Obzorja.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), pridobljen na spletni strani <https://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (18. 8. 2025)
- Žnidarko, B. (2024). Komunikacija in socialna interakcija. V: Bratuš Albreht, K., Marinič, I., Ponikvar, J., Valentinčič, L., Žnidarko, B. (ur.) Priročnik za delo z osebami z avtizmom: od predšolske vzgoje do zaposlitve.(151-158). Žalec: Zveza nevladnih organizacij Slovenije.

LUTKE – ORODJE ZA DELO Z OTROKI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Povzetek: Prispevek obravnava otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, njihove značilnosti in šolske prilagoditve. Po kriterijih gre za otroke z zmanjšano zmožnostjo usvajanja, razumevanja, izražanja ali smiselne rabe jezika, posledice pa se kažejo v komunikaciji, učenju, vedenju in čustvovanju. Motnje se pojavljajo od lažjih do težkih ter zajemajo pragmatiko, semantiko, sintakso, fonologijo, artikulacijo in tekočnost. V šoli se težave kažejo kot manj razumljiv govor, šibko besedišče, težave s priklicem, skladnjo, slušno percepcijo, bralnim razumevanjem, pravopisom in reševanjem besedilnih nalog, pogosto pa so prizadete komunikacijske veščine. Ravno lutke pa imajo pri delu z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami posebno moč: otrokom so blizu, zmanjšujejo izpostavljenost in omogočajo varno, igrivo komunikacijo. Uporabljamo jih lahko pri spontani igri, pripravi prizorov, pripovedovanju, pogovarjanju, učenju in izdelavi lutk. V prispevku predstavimo lastno prakso uporabe lutk pri delu z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami.

Ključne besede: govorno-jezikovne motnje, osnovna šola, lutke, prilagoditve pri pouku, lastna praksa

PUPPETS – A TOOL FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS

Abstract: The paper discusses children with speech and language disorders, their characteristics, and the necessary school adaptations. According to established criteria, these are children with reduced abilities in acquiring, understanding, expressing, or meaningfully using language, which affects their communication, learning, behavior, and emotional development. The disorders range from mild to severe and include difficulties in pragmatics, semantics, syntax, phonology, articulation, and fluency. In school, these challenges manifest as reduced speech intelligibility, limited vocabulary, difficulties with word retrieval, syntax, auditory perception, reading comprehension, spelling, and solving verbal problems, often accompanied by impaired communication skills. Puppets, however, have a special power when working with children with speech and language disorders: they are close to the child, reduce exposure, and enable safe, playful communication. They can be used in spontaneous play, scene preparation, storytelling, conversation, learning, and puppet-making activities. The paper also presents examples of practical use of puppets in working with children with speech and language disorders.

Key words: speech and language disorders, primary school, puppets, classroom adaptations, practical application

1 Uvod

Učitelji in drugi strokovni delavci šole se pri svojem delu vedno pogosteje srečujemo z otroki opredeljenimi kot otroci z govorno-jezikovnimi motnjami. V prispevku opredeljujemo kdo te otroci so, kakšne so njihove značilnosti ter kakšne prilagoditve pri pouku potrebujejo. V nadaljevanju predstavimo kako lahko s pomočjo lutke v pouk in delo z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami vpeljemo aktivnosti, ki spodbujajo govorno-jezikovni razvoj.

2. Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami

V dokumentu Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (Vovk-Ornik 2015) otroke z govorno-jezikovnimi motnjami opredeljujejo kot skupino otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na teh področjih pa pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Posledice motenj se odražajo na otrokovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju že v predšolskem obdobju. V šolskem obdobju se motnje odražajo tudi pri usvajanju in izkazovanju šolskih znanj in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju. Pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami praviloma obstajajo neskladja med besednimi in nebesednimi sposobnostmi, pri čemer so nebesedne sposobnosti običajno boljše od besednih (prav tam, str. 15). Govorno-jezikovno motnjo opredeli logoped v skladu s strokovnimi standardi po kriterijih za opredelitev motnje. Motnje se pojavljajo na kontinuumu od lažje do težke motnje na enem ali več področjih: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost govora (prav tam, str. 15). Pomemben dejavnik za opredelitev govorno-jezikovne motnje je ugotovitev, da govorno-jezikovna motnja pomembno vpliva na otrokove vzgojno-

izobraževalne potrebe in njegovo delovanje ter uspešnost v vzgojno-izobraževalnem procesu (prav tam, str. 15).

a) Otroci z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami

Otrokova govorno-jezikovna komunikacija odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok vsaj na enem od teh področij: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost govora. Razumevanje jezika je v skladu s kronološko starostjo otroka. Razumljivost otrokovega govora je lahko zmanjšana zaradi nadomeščanja, popačenja in izpuščanja več glasov, neustreznega ritma, tempa in hitrosti govora. Otrok s pomočjo govora pretežno učinkovito prenaša informacije, pri tem pa potrebuje več spodbud in pomoči kot vrstniki. V šolskem obdobju potrebuje predvsem podporo in prilagoditve pri učenju zahtevnejših jezikovnih vsebin, pri usvajanju učnih vsebin in izkazovanju znanja (prav tam, str. 16).

b) Otroci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami

Otrokova govorno-jezikovna komunikacija pomembno odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok na več področjih: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost. Zmožnost razumevanja jezika je lahko zmanjšana predvsem na višjih jezikovnih ravneh. Razumljivost otrokovega govora je zmanjšana zaradi ene ali več motenj, kot so nadomeščanje, popačenje in izpuščanje več glasov ali zlogov, neustrezna raba ali izpuščanje besed, skromnejše besedišče, neustrezna sintaksa, krajša povprečna dolžina povedi, zaostanek v fonološkem razvoju, neustrezen ritem, tempo in hitrost govora ter podobno. Otrok s pomočjo govora učinkovito komunicira le z znanimi ljudmi. Otrok v šolskem obdobju potrebuje sistematično pomoč in podporo pri usvajanju, razumevanju, izražanju in/ali smiselni rabi govora, jezika in komunikacije. Lahko si pomaga z dopolnilno ali nadomestno komunikacijo. Potrebuje tudi sistematično pomoč in podporo pri usvajanju, utrjevanju in izkazovanju znanja. Lahko ima težave na področju priklica besed, zapomnitve novih izrazov, tvorbe povedi, z besednim redom, besedno morfologijo, uporabo abstraktnih besed, fonologijo. Govorno-jezikovne motnje pomembno vplivajo na usvajanje veščin branja in pisanja ter posledično na celotno otrokovo učno uspešnost (prav tam, str. 16-17).

c) Otroci s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami

Otrokova govorno-jezikovna komunikacija je glede na otroke enake kronološke starosti zelo omejena. Otrok se v omejenem obsegu učinkovito sporazumeva pretežno z osebami iz ožje okolice. Sporazumeva se z gestami, posameznimi glasovi, besedami in kratkimi povedmi. Otrokovo razumevanje jezika je lahko slabo razvito, zato potrebuje prilagojen način podajanja informacij in uporabo konkretnih vizualnih pripomočkov. Razumljivost njegovega govora je bistveno zmanjšana zaradi slabše razvitih sociopragmatičnih veščin, nadomeščanja, popačenja in izpuščanja več glasov in zlogov, neustrezne rabe ali izpuščanja vsebinskih besed, težav s priklicem besed in siromašnega besedišča, težav v motorični realizaciji govora, neustrezne sintakse, pomanjkljivosti in okrnjenih povedi, zaostanka v fonološkem razvoju, neustreznega ritma, tempa in hitrosti govora ter podobno (prav tam, str. 17).

d) Otroci s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami

Učinkovitost otrokove komunikacije je glede na otroke enake kronološke starosti pomembno zmanjšana. Otrok izraža velik zaostanek ali težke motnje funkcionalne komunikacije z vrstniki in odraslimi. Večinoma so moteni vsi vidiki govora in jezika ter komunikacije: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost. Otrokovo razumevanje jezika je lahko omejeno na razumevanje znanih besed in fraz v znanih okoliščinah, ki jih uporabljajo osebe iz ožje okolice (prav tam, str. 17-18).

Učenec z govorno jezikovnimi motnjami se v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko sooča z eno ali več od spodaj naštetih odstopanj, ki vplivajo na njegovo funkcioniranje:

- artikulacijsko pomanjkljiv govor,
- manj razumljiv izgovor,
- slabša tekočnost govora,
- glasovne motnje,
- šibko besedišče,
- težave s priklicem besed,

- skladenjsko manj ustrezni stavki (npr. težave z oblikoslovjem, zapletenimi skladenjskimi strukturami),
- tvorjenje in raba krajših povedi,
- težave z metajezikovnim zavedanjem (npr. težave s prepoznavanjem in iskanjem rim),
- težave s slušno percepcijo (npr. natančno poslušanje navodil, šibko slušno spremljanje, razlikovanje in sekvencioniranje ter zadržanje slušnih informacij, napačna interpretacija slišanih situacij v socialnem okolju),
- težave z razumevanjem jezikovnih vsebin (npr. zaradi šibkejšega besedišča),
- počasnejše opismenjevanje kot posledica težav z metajezikovnim zavedanjem,
- neustrezen zapis besed (npr. fonološki zapis besed),
- neupoštevanje pravopisnih pravil,
- težave pri reševanju besedilnih matematičnih nalog,
- težave pri glasnem branju in bralnem razumevanju,
- manj spretnosti komunikacijske veščine, zaradi česar oteženo izražajo lastne potrebe, želje, čustva in argumente. To lahko vodi tudi v občutke neuspešnosti, nesprejetosti, slabšo samopodobo, posledično se lahko izogibajo stikom z vrstniki (Petak, Vidovič, Ferlež in Koprivnikar 2025, str. 71-72).

Pri delu z otroki, ki imajo GJM lahko izvajamo prilagoditve na naslednjih področjih:

Prostor: učenec naj sedi na prostoru, kjer je možen neposreden stik z učiteljem; ima jasen pogled na tablo; njegovo mesto v skupini ni izstopajoče; sedi naj ob sošolcu, ki mu lahko pomaga, ga usmerja (Petak, Vidovič, Ferlež in Koprivnikar 2025, str. 73).

Pripomočki in oprema: vizualne in grafične opore; videoposnetki so primerno dolgi ali pa se jih na krajše časovne intervale ustavi ter preveri razumevanje prikazanega oz. razloži zahtevnejše pojme, po ogledu posnetka učitelj povzame vsebino; možnost uporabe elektronskega slovarja; pisna učna gradiva jezikovno poenostavljena in pregledna; bralna ravnila; vizualne opore, npr. z navodili za tvorjenje besedil, z abecedo (za lažji priklic črk), zgled za rabo velike začetnice, ločil, predlogov, vprašalnice za sklone, stavčni členi, struktura uradnega besedila ipd.; uporaba slovarčka pojmov; barvni označevalci za ključne besede v navodilih in učnem gradivu. (Petak, Vidovič, Ferlež in Koprivnikar 2025, str. 73-74).

Podpora pri socialnem vključevanju in razvoju samostojnosti: podpora učencu pri predstavitvi govorno-jezikovne motnje in prilagoditev sošolcem v dogovoru s starši, logopedom oz. učiteljem DSP; spodbujanje učenčeve rezilientnosti – psihološke odpornosti; omogočanje izkušenj, da zmore sam (tudi s prilagajanjem obsega nalog); učenje prevzemanja odgovornosti za svoje učno delo in opravljanje nalog. (Petak, Vidovič, Ferlež in Koprivnikar 2025, str. 74).

Prilagoditve pri poučevanju: seznam novih/zahtevanih besed z jezikovno poenostavljeno razlago; vprašanja za utrjevanje; dodatna razlaga učne snovi, tudi na poenostavljen način; jasna navodila za domače naloge; sprotno preverjanje razumevanja in pomnjenja navodil; spremljanje in usmerjanje pri izvrševanju navodil; kompleksna navodila razdeljena, npr. vsak del zapisan v novi vrstici; pri oblikovanju samostojnega zapisa izpostavljene ključne besede in vprašanja za pomoč, lahko tudi okvirno število povedi, ki jih učitelj pričakuje; vnaprej pripravljeni izročki za dopolnjevanje, miselni vzorci, če je učenčev tempo pisanja prepočasen in so njegovi zapisi nejasni ali nepopolni za učenje; pri zapisovanju snovi upoštevati učenčev tempo zapisovanja; učenca ne izpostavljati pri dejavnostih, kjer je potreben hiter odgovor. (Petak, Vidovič, Ferlež in Koprivnikar 2025, str. 75-76).

Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja (datumsko in vsebinsko dogovorjeno ustno ocenjevanje znanja; ustno ocenjevanje podkrepljeno z zapisanim vprašanji, grafičnimi in slikovnimi oporami; govorni nastop lahko opravi s svojega mesta v učilnici (ne pred tablo); če učenec še nima usvojene ustrezne stavčne strukture jezika in/ali težko pomni pesniški jezik, mu učitelj učencu lahko izbere drugo individualizirano izhodiščno besedilo pri ocenjevanju; možnost podaljšane časa pri ocenjevanju do največ 50 %; lahko piše pisni preizkus v dveh delih isti dan ali v dveh delih v različnih dnevih. Učenec pridobi eno oceno; ustno ocenjevanje po potrebi lahko poteka v odmaknjenem, tihem kotičku učilnice, da učenec ni

izpostavljen (Petak, Vidovič, Ferlež in Koprivnikar 2025, str. 76).

3 Lutke pri pouku ali čarobna moč lutk

Korošec in Majaron (2006) opisujeta kakšno magično moč ima lahko lutka v rokah učitelja, če učitelj v to magično moč verjame. Pravita, da imajo otroci učiteljice sicer radi, vendar jim kljub temu predstavljajo avtoriteto. Lutki pa zaupajo, saj jo imajo za sebi enako, z enakimi interesi, težavami, strahovi in željo po igri. Lutka tako oživi šele, ko jo prime učiteljica in ji da glas. Otroci verjamejo, da je lutka oseba, ki je tisti čas z njimi, ki ji lahko zaupajo. Z lutko delijo skrivnosti, se z njo pogovarjajo in mislijo, da učiteljica ne ve za to, čeprav jo ima ves čas ravno ona v roki. To je tista magična moč lutke (prav tam, str. 97).

Za izdelavo preproste lutke ne potrebujemo veliko stvari, vedno imamo pri sebi nekaj, kar lahko uporabimo za lutko. Lahko so to prsti, nogavica, rokavica, ki oživi, če ji damo glas, pogled in gib. Veliko pa šteje tudi pripravljenost in iznajdljivost učitelja. Preprosto in hitro lahko otroke animiramo, pridobimo njihovo pozornost in zaupanje. Otroci zelo radi lutke tudi izdelujejo. Naloga učitelja pa je, da jih spodbuja, jim priskrbi material in izdelek tudi pohvali. Vsaka lutka je prava, ne glede na to, kako je izdelana. Korošec in Majaron (2006) pravita, da se premalo zavedamo, koliko preprostih lutk je, ki jih vedno nosimo s seboj. Imamo roke, prste, kolena, stopala in z malo domišljije vse tako lahko oživi. Lahko na prst nekaj narišemo, dodamo pokrivalo in že imamo lutko. Otroci imajo to radi in hvaležni nam bodo, če bomo to večkrat uporabljali (prav tam, str. 98-102).

Korošec (2019) posebej opozarja na jezikovne potenciale lutke, ki se pojavijo v komunikaciji z njo. Otroci preko lutke sporočajo svoje kulturne in socialne izkušnje, s pomočjo jezika pa izražajo koncepte znanja in učenja ter razvijajo semiotične in retorične vloge jezika. V dialogu med lutko in otroki pride do nepričakovanih zasukov. Otroci lahko usmerjajo proces na način, ki sicer v običajnih učnih kontekstih ni pogost. V takšnih okoliščinah nastane prostor, v katerem se otroci izražajo z glasom, in ustvarjanje priložnosti, v katerih jezik in komunikacijo uporabljajo na nenavaden in nepričakovan način (prav tam, str. 43).

Korošec (2019) poudarja tudi, da je lutka pomemben in učinkovit medij pri vzpostavljanju odnosov v skupini, oblikovanju sodelovalnega učenja ter bogatenju znanja in doseganju ciljev na različnih ravneh. Sistematična uporaba metode igre z lutko spodbuja ustvarjalno izražanje otrok in dramsko dejavnost, spodbuja besedno izražanje in izmišljanje zgodb (prav tam, str. 44).

Korošec (2019) izpostavlja, da neposredna komunikacija v gledališki igri ustreza samozavestnim otrokom in tistim, ki se radi izpostavijo. Plašen otrok pa si bo upal komunicirati z lutko, ker mu ta pomeni »ščit« oz. alter ego, s pomočjo katerega lahko sporoča. Otrokova komunikacija skozi lutko je namreč igriva in prijetnejša od neposredne komunikacije, ohranja otrokovo dostojanstvo in utrjuje njegovo pozitivno samopodobo. Vse to pa močno vpliva na otrokovo pozornost in vztrajnost, hkrati pa se sprostijo zavore pri besednem in nebesednem sporazumevanju. Tako učitelji poročajo, da pri delu z lutko opažajo, da se zadržani otroci ali otroci, ki običajno ostajajo v ozadju in so v skupini prezrti, ob igri z lutko vključijo v interakcijo in celo prevzamejo vodilne vloge in like v zgodbah in improvizacijah. Plahemu otroku je lutka zaščitnica pred neposrednim izpostavljanjem, zato se pogosteje in spontano vključi v dogajanje (prav tam, str. 40-41).

Korošec in Majaron (2006, str. 127-133) navedeta šest različnih tehnik oz. vrst dejavnosti z lutko, ki se lahko odvijajo v razredu:

Spontana igra z lutko - je preprosta oblika lutkarstva, ki se zgodi brez vključevanja in posredovanja odraslega. Je oblika simbolne igre, pri kateri se otrok sam sproščeno igra ali se z lutko pogovarja. Prostor je popolnoma prepuščen otrokom. V spontano igro z lutko je lahko vključen samo eden ali več otrok. Pomembno je, da kot učitelji otrokom pustimo svobodo in čas ter da igre otrok ne prekinjamo (prav tam, str. 127).

Priprava prizorov z lutko - za razliko od spontane igre z lutko je pri tej metodi prisoten odrasli, ki s tehnikami usmerja otroke k pripravi prizorov z lutko na podlagi zgodbe, glasbe, poezije ali realnega življenja. Za učitelja je pomembno, da ni pod pritiskom nastopa in da

otrokom pusti lastno ustvarjanje. Otroci lahko povedo svoje ideje in predloge, kar pripelje do celovite priprave prizorov (prav tam, str. 128).

Pripovedovanje z lutko - gre za preprosto pripovedovanje različnih zgodb z lutkami. Med otrokom in lutko je med pripovedovanjem prisoten pogovor, ki ga med pripovedovanjem ali branjem zgodb ni. Lutka lahko učitelju pomaga pri branju zgodbe. Uporabimo jo za pripovedovanje krajših zgodb. Namesto branja pa lahko lutka tudi samo zgodbo pozorno posluša, pomaga pripovedovalcu obračati liste, otroci globlje doživljajo like iz pravljice zaradi lutke (prav tam, str. 128).

Pogovarjanje skozi lutko - ta metoda temelji na socialnem in emocionalnem razvoju otroka. Lutka je medij, ki otroku olajša izražanje njegovih čustev. Otroku predstavlja ščit, zato se v posredni komunikaciji ne počuti izpostavljenega. Otrok se bo lažje izražal in lažje razumel samega sebe ob večkratni uporabi in igri z lutko. Otroci, ki imajo govorne težave, bodo pri pogovarjanju skozi lutko postali bolj samozavestni. Ko otrok govori skozi lutko, ni on tisti, ki govori in ki dela govorne napake, temveč je lutka tista in otroci se tega zavedajo. Komunikacija skozi lutko omogoča razvijanje govornih sposobnosti in otroke spodbuja k eksperimentiranju z govorom in h govorjenju, kar otrok brez lutke mogoče ne bi počel (prav tam, str. 129).

Učenje in poučevanje z lutko - učitelju lutke omogočajo posredovanje informacij na zanimiv in vznemirljiv način, ki omogoča, da se otroci ob tem lažje učijo in hitreje pomnijo. Različne lutkovne tehnike nam lahko pomagajo pri doseganju različnih vzgojno-izobraževalnih ciljev in nam služijo za boljšo motivacijo otrok pri učenju (prav tam, str. 129).

Izdelava lutke - pri izdelavi lutk je pomembno, da otroku nudimo svobodo, da bo lahko oblikoval videz in značaj lutke po svojih željah. Ni pomemben izgled lutke, ampak to, da otrok v lutko verjame. Otrok ob izdelovanju lutk uri tudi fino motoriko, koordinacijo oko – roka in spoznava različne materiale. Kar je pri procesu izdelave lutk najbolj pomembno, je to, da bo otrok lutko, ki jo je izdelal sam, cenil bolj kot katerokoli drugo lutko (prav tam, str. 129-130).

4 Lastna praksa uporabe lutk pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami

Pri delu z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami sem bila dostikrat postavljena pred izziv na kakšen način jih bolj motivirati za delo, predvsem na področjih, kjer imajo primanjkljaje tj. govorno-jezikovno področje. Velikokrat se je bilo otrokom namreč težko izpostaviti in utrjevati področja na katerih so imeli težave. Pri iskanju rešitve sem naletela na delo z lutkami v razredu, kar me je pritegnilo in začela sem raziskovati to področje. Najprej sem kupila nekaj prstnih lutk in videla kako so se otroci odzvali nanje v prosti igri, nato pa sem nadaljevala z ročnimi lutkami, ki sem jih poskusila vpeljati v različne aktivnosti. V nadaljevanju opisujem nekaj primerov vaj in dejavnosti, osredotočenih na govorno-jezikovno področje, ki smo jih počeli skupaj z otroki.

1. Pozabljiva lutka: Pripravimo fotografije besedišča, katerega je potrebno utrditi oz. ima otrok težave z njim. Lutka pove, da je vse besede pozabila in zamešala ter prosi otroke, da ji pomagajo. Primer: znanilci pomladi (zvončki, trobentice, kronce, telohi, žafran, vijolice). V primeru, da nihče od otrok in lutka rože ne prepozna na pomoč priskoči učiteljica.

2. Lutkina košara/vreča: V košaro/vrečo damo različne predmete ali slike predmetov. Vsak otrok izbere svojo lutko. Lutka izvleče predmet/sliko iz košare/vreče tako, da ga ostali ne vidijo in ga opisuje (kakšne, barve oblike je, za kaj se ga uporablja ...). Naloga ostalih je, da ugotovijo za kateri predmet gre.

3. Zmešnjava: Lutka je babici napisala pismo. Ko se je zjutraj zbudila so bile vse povedi premešane in zmešane. Prosi otroke, da ji pomagajo urediti besede nazaj v pravilen vrstni red. Učiteljica na tablo nalepi besede v napačnem vrstnem redu in lutka jih glasno prebere. Otroci ji pomagajo urediti vse povedi. Primer: Jutro dobro babica! Si kako? Jaz dobro sem. Danes z mamico bazen na greva ...

4. Predlogi: Vsak otrok izbere svojo lutko. Učiteljica da navodila kaj lutka počne in kje to počne. Primer: »medved pleše na stolu«, »žaba skače pod radiatorjem«, »miška se je skrila v

hiško», »volk se smeji med zeleno in rdečo barvico«.

5. Sestavi stavek: Učiteljica da na mizo tri slike (slika osebe, dejanja in predmeta npr. fant, brcati, žoga). Naloga lutke, ki jo ima otrok je, da sestavi eno smiselno poved. V primeru, da se da sestaviti več smiselnih povedi, jih lahko sestavi tudi več. Npr. »fant brca žogo« ali »fant igra nogomet«.

6. Sestavi zgodbo: Učiteljica, da na mizo pomešane slike, ki sestavljajo zgodbo. Naloga otrokove lutke je, da zgodbo uredi v pravilni vrstni red ter opiše kaj se je zgodilo na vsaki sličici.

7. Lutka pripoveduje pravljico: 1. Učiteljica izbere krajšo pravljico, ki jo namesto nje bere lutka. 2. Učiteljica bere kratko pravljico, lutka pa ob učiteljičinih besedah gestikulira in prikazuje dogajanje v pravljici.

8. Dramatizacija pravljice: vsak učenec dobi svojo lutko in odigrajo pravljico, ki so jo brali skupaj z učiteljico.

Zaključek

V prispevku smo predstavili kdo so otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, s kakšnimi težavami se soočajo ter kakšne prilagoditve potrebujejo v sklopu vzgojno-izobraževalnega procesa. V nadaljevanju smo predstavili kakšno moč ima uporaba lutke pri pouku, na kakšne načine vse jo lahko uporabimo ter kako pomembna je pri spodbujanju govornega razvoja otrok. Zaključili smo s primeri lastne uporabe lutke pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami. Menimo, da je lutka izredno uporabna pri motiviranju in spodbudi otrok, da opravijo naloge in aktivnosti, ki se jih zaradi primanjkljajev težje lotijo.

Literatura

Korošec, H. in Majaron, E. (2006). Otrokovo ustvarjanje z lutkami. V Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 95-140). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Korošec, H. (2019). Komunikacijski potencial lutke kot spodbuda za učenje govora. V K. Podbevšek in N. Žavbi (ur.). *Govor v pedagoški praksi* (str. 39-46). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Petak D., Vidovič, J., Ferlež, M. in Koprivnikar K. (2025). Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami. V P. Košnik (ur.). *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami* (str. 71-76). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vovk-Ornik, N. (ur.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

FORMATIVNO SPREMLJANJE PRI POUKU MATEMATIKE

Povzetek: Formativno spremljanje znanja omogoča sprotno spremljanje dosežkov posameznika in izboljševanje učnih dosežkov. Dijak se nauči postavljati namene učenja, načrtovati pot do cilja in na koncu vrednotiti svoje znanje. Pri tem se zbirajo različni dokazi o učenju in znanju dijakov. Pri vrstniškem vrednotenju dijaki na podlagi dogovorjenih kriterijev uspešnosti drug drugemu pomagajo ugotavljati in presegati morebitna šibka področja. Naloga učiteljev je, da postavljajo odprta in problemska vprašanja, vodijo dijakovo razmišljanje in dijake opozarjajo na stranpoti. Dijaki 3. letnika predšolske vzgoje so tako imeli pri pouku matematike možnost soustvarjati učni proces. Pri tem so se učili samostojno in drug od drugega. S poukom, ki sledi načelom formativnega spremljanja, so dijaki načrtovali, sodelovali, razmišljali, bili radovedni in se pri urah matematike dobro počutili.

Ključne besede: formativno spremljanje, aktivno učenje, matematika, srednja šola

FORMATIVE ASSESSMENT IN MATH CLASS

Abstract: Formative assessment of knowledge enables ongoing assessment of individual achievements and improvement of learning achievements. The student learns to set learning goals, plan the path to the goal and ultimately evaluate their knowledge. In this process, various pieces of evidence about the students' learning and knowledge are collected. In peer evaluation, students help each other identify and overcome potential weak areas based on agreed performance criteria. The task of teachers is to ask open and problematic questions, guide the student's thinking and warn students when they are going astray. The 3rd year of preschool education students thus had the opportunity to co-create the learning process in mathematics lessons. In doing so, they learned independently and from each other. With lessons that followed the principles of formative assessment, the students planned, cooperated, thought, were curious and felt good in mathematics lessons.

Keywords: formative assessment, active learning, mathematics, high school

1 Uvod

Pri urah matematike je bilo opaženo, da je preverjanje znanja skraćeno na obdobje tik pred ocenjevanjem znanja. Preverjanje in samovrednotenje znanja se je med obravnavo učne snovi izvajalo preko domačih nalog. Dijaki domačih nalog niso dojemali kot samostojno preverjanje znanja med obravnavo učne snovi, ampak kot nujno zlo. Peščica dijakov je domačo nalogo rešila samostojno, večina dijakov pa je rešitve prepisala od sošolcev. Tako ni bilo mogoče dobiti povratne informacije o znanju dijakov pred preverjanjem znanja oziroma pred ocenjevanjem znanja. Zato se je porodilo vprašanje, kako spodbuditi dijake med obravnavo učne snovi k samostojnemu preverjanju znanja zaradi lastnega spremljanja znanja in napredka. V nadaljevanju je predstavljeno formativno spremljanje in vrednotenje znanja pri pouku matematike v 3. letniku programa predšolska vzgoja.

2 Kaj je formativno spremljanje?

Običajno poteka pouk tako, da učitelj razlaga, dijaki pa so le neaktivni poslušalci in prejemniki informacij. Številni avtorji so že v 20. stoletju govorili o razlikah med tradicionalnim in novim pojmovanjem učenja. Marentič Požarnik (2000, str. 282) pravi, da naj bo učenje za prihodnost samostojno, čustveno, socialno, vseživljenjsko, družbeno in sodelovalno. Učitelji naj bi znali dijaka kakovostno in zavestno uravnavati in organizirati. Merilo uspešnega učenja naj ne bi bila le količina znanja, ampak kakovost pridobljenega znanja hkrati s kakovostjo samega procesa učenja. Cilj je postopen prehod od vodenega učenja k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, ki vključuje samostojno načrtovanje, spremljanje, kontroliranje procesa učenja in vzdrževanje avtonomne motivacije. Gre za premik od pouka, ki je usmerjen v učitelja, v pouk, ki je usmerjen v dijaka. To pomeni, da gre pri pouku za manj podajanja učne snovi in za vse bolj načrtovanje učnih okoliščin, ki spodbujajo samostojno učenje. Peršolja (2019, str. 15) pravi, da je takšno učenje formativno, ki se poglobi v dijakov proces učenja in ga opolnomoči za samostojno učenje. Pri formativnem spremljanju se dijak nauči postavljati namene učenja, načrtovati pot do cilja in na koncu vrednotiti svoje znanje. Dijak

spremlja svoj napredek in prevzema odgovornost za vrzeli v svojem znanju. Pri formativnem spremljanju se zahteva diferenciacija in individualizacija učenja.

Peršolja (2008, str. 171) meni, da formativno spremljanje znanja omogoča sprotno spremljanje napredka posameznika ter omogoča pridobitev kakovostne povratne. Formativno spremljanje omogoča celovit vpogled v učenje in znanje, ker znanje ni skrčeno na ozek del pisnega ocenjevanja. Formativno spremljanje omogoča izboljšanje odnosov, ker spodbuja notranjo kontrolo, uči samokritičnosti in samoevalvacijo. Dijak tako sam vpliva na svoje znanje in oceno. Takšen način dela onemogoča zunanjo kontrolo domačih nalog in pritiska staršev in učitelja na dijaka.

2.1 Elementi formativnega spremljanja

Suban idr. (2018, str. 6) sta elemente formativnega spremljanja razdelila na pet delov:

- Načrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti

Učitelj lahko oblikuje namene učenja skupaj z dijaki med učno uro in jih sproti vpisuje v preglednico. V preglednici dijaki označijo, v kolikšni meri dosežajo posamezen kriterij uspešnosti. Sodelovanje pri oblikovanju učne ure vodi v prevzemanje odgovornosti dijaka za svoje učenje. Če se dijaki še niso srečali z neko učno temo, učitelj oblikuje namene učenja sam in jih na začetku ure predstavi dijakom.

- Dokazi (učni dosežki)

Skozi celoten proces učenja omogoča učitelj dokazovanje znanja s praktičnimi izdelki, raziskovalno nalogo ali multimedijško predstavitevijo. Dokazi se zbirajo v mapi dosežkov, v oblaku ali kako drugače.

- Povratna informacija

Med učno uro nudi učitelj dijakom povratno informacijo o njihovem delu in napredku. Povratna informacija lahko potuje tudi v obratno smer, od dijaka k učitelju. Dijak lahko nudi povratno informacijo svojemu sošolcu. Povratna informacija je lahko ustna ali v pisni obliki. Pri vrstniškem vrednotenju si dijaki pomagajo z učnim listom. Učitelj pripravi nedokončane povedi, ki so dijaku v pomoč pri oblikovanju zapisa samoevalvacije ali pri dajanju povratnih informacij sošolcu. Primeri nekaterih nedokončanih povedi, ki jih navajata Suban idr. (2018, str. 39 in 40):

Primer 1: Dobro znaš ...

Primer 2: Presenetilo me je ...

Primer 3: Pred tem nisem vedel, da ...

Primer 4: Zelo uspešen si bil pri ...

Primer 5: Nauči se še ...

Primer 6: Svoje znanje boš izboljšal, če boš ...

Primer 7: Pomagaj si s/z ...

Učitelju poda dijak informacijo o svojem znanju ustno ali z barvnimi kartončki v obliki semaforja.

- Vprašanja za ugotavljanje predznanja in razumevanja pri novem učenju

Vprašanja za ugotavljanje predznanja se postavijo na začetku ure. Raven znanja se nato upošteva pri načrtovanju kriterijev in uspešnosti. Učitelj postavlja odprta in problemska vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje. Dijak lahko predstavi pojem na različne načine in s tem pokaže razumevanje. Učitelj lahko pripravi učne liste, kjer dijaki primerjajo skupne značilnosti in razlike, zapišejo povzetek učne snovi, pojem predstavijo v obliki ledene gore ali sestavijo slovar.

- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje

Učitelj pripravi obrazec, izhodni listič ali preglednico, v kateri dijaki označijo, v kolikšni meri obvladajo posamezne naloge. Po izvedenem samovrednotenju dijaki navedejo, katerih pojmov in postopkov se še lahko naučijo. Izhodni listič izpolnijo dijaki na koncu učne ure in med tem razmišljajo o svojih močnih in šibkih področjih. Zapišejo kaj obvladajo, kaj bi bilo dobro ponoviti in kje imajo težave.

Slika 1 samovrednotenje semafor !!!



2.2 Formativno spremljanje v 3. letniku predšolske vzgoje

Na začetku vsake ure matematike so bili dijaki v eAsistentu zabeleženi, ali so naredili domačo nalogo ali ne. Velikokrat je bilo ugotovljeno, da se pri dijakih v rešitvah ponavljajo iste napake, kar je kazalo na prepisovanje domače naloge od enega ali dveh sošolcev. Dijaki so se učili tik pred ocenjevanjem znanja, preverjanje znanja so hoteli reševati skupaj z učiteljico pri učni uri. Dijaki so bili pri pouku le pasivni poslušalci, potrebno je bilo veliko motivacije, da so začeli sami razmišljati in se navezovati na predznanje. Zato se je v pouk vpeljala formativno spremljanje znanja, s katerim se je želelo spodbuditi vseživljenjsko učenje, aktivirati dijake, krepiti njihovo samozavest in vplivati na izboljšanje njihovega znanja.

Z novim šolskim letom se je tako učna ura matematike začela z diagnostiko predznanja. Dijakom so bila postavljena naslednja vprašanja: Kaj o tej temi znam? Kaj se spomnim o tej temi? Kaj me o tej temi zanima? Kaj bi rad znal?

Ob začetku učne teme so dijaki z učiteljico oblikovali cilje učenja, ki so bili lahko zapisani z njihovimi besedami. Skupaj se je začrtala pot, po kateri se bo prišlo do ciljev. V primeru, da dijake ni bilo mogoče vprašati, kaj že vedo o temi, so jim bili cilji le predstavljeni. Pri običajnem pouku se dijake ni vzpodbujalo k skupnemu oblikovanju kriterijev uspešnosti in redkokdaj so jim bili predstavljeni cilji učenja.

Učni listi in naloge, ki so jih dijaki reševali med učno uro matematike so se kot dokaz zbirali v mapah in zvezkih dijakov. To so bile tudi naloge, ki so služile kot preverjanje znanja med obravnavo učne snovi. Dokazi dijakovega dela se niso hranili v šoli.

Povratna informacija učiteljice je bila sprotna in individualno naravnana. Večinoma je potekala v ustni obliki med učno uro. Največkrat so bila uporabljena navodila, ki so dijaka usmerila na pravo pot reševanja in ki so bila osebno naravnana. Pri običajnem pouku se takšni napotki niso podajali, saj so dijaki rešitve nalog pasivno prepisovali s table.

Vrstniško vrednotenje znanja in podajanje povratne informacije je imelo največji motivacijski učinek. Dijaki so si med podajanjem povratne informacije vzeli nekaj minut za razmislek, kaj želijo sporočiti. Pri tem so jim pomagale nedokončane povedi, ki so bile projicirane na tablo. Njihovi napotki so bili pozitivno in vzpodbudno naravnani. Pri tradicionalnem pouku je vrstniško vrednotenje potekalo le med tistimi pari dijakov, kjer je eden učno snov že obvladal in je s svojim razumevanjem pomagal sošolcu, ki je imel pri tem težave.

Zaključek

V preteklem šolskem letu se je izkazalo, da poučevanje s formativnim spremljanjem pozitivno vpliva na učiteljico, dijake, učne rezultate in klimo v razredu. Pouk je postal bolj dinamičen, ustvarjalen in sproščen. V razredu je opaziti več medsebojnega sodelovanja, dijaki znajo bolje presoditi svoje znanje in znanje drugih. Prav tako je opaziti več pozitivne naravnosti in več medsebojne pomoči. S takšnim načinom dela se bo nadaljevalo tudi v prihodnje.

Literatura

- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Peršolja, M. (2008). Formativno spremljanje znanja pri matematiki. V Komljanc, N. idr. Didaktika ocenjevanja znanja: zbornik prispevkov (str. 170-175). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peršolja, M. (2019). Formativno spremljanje znanja v praksi: priročnik za učitelje. Domžale: M. Peršolja.
- Suban, M. in Gorše Pihler, M. idr. (2018). Formativno spremljanje pri matematiki: priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

UČNA METODA IGRE PRI URAH MATEMATIKE

Povzetek: Učenci imajo ob vstopu v šolo na področju matematičnih znanj zelo različno predznanje. Vsak učitelj se v času svoje poklicne poti profesionalno razvija, na kar vplivajo različni dejavniki. Od njegovega razvoja je tudi odvisno, na kakšen način bo pripravil učno uro, si zastavil cilje in uporabljal različne učne metode. Pomembno je, da se učitelji zavedamo, da je pri sodobnem pouku poudarek na spodbujanju učenčeve miselne aktivnosti, zato je pomemben tudi izbor učnih metod. Učna metoda igre ima pomembno izobraževalno in vzgojno vrednost. Učencem morajo biti ponujeni različni načini dela. Igra je pri tem zelo pomembna, saj nudi zabavo, aktivnost, sproščenost, hkrati pa se učenci preko igre učijo oz. utrjujejo ter poglobljajo svoje znanje. Učencem morajo biti ponujene različne didaktične igre, katere si tudi lahko sami izdelajo. Pri uporabi didaktičnih iger so učenci bolj motivirani za delo, z njimi nevede ponovijo in utrdijo učno snov. Vzpostavijo se tudi boljši medsebojni odnosi med učenci, vsekakor pa jim lahko igre pomagajo do novega znanja. V prispevku bom predstavila nekaj primerov prakse z didaktičnimi igrami, s katerimi smo naše delo v razredu ne samo popestrili, temveč si na prijeten način približali matematične vsebine in usvojili nekatera matematična znanja.

Ključne besede: učne oblike in metode, didaktična igra, matematika, aritmetika

GAME BASED TEACHING METHOD IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract: Students have very different prior knowledge in the field of mathematics when they enter the school. Every teacher develops professionally during their career, which is influenced by various factors. The way in which they prepare a lesson, set goals and use different teaching methods also depends on the teacher's development. It is important that teachers are aware that in modern teaching the emphasis is on stimulating the student's mental activity, which is why the choice of teaching methods is also important. The game based teaching method has an important educational and upbringing value. Students must be offered different ways of learning. Play is very important in this, as it offers fun, activity, relaxation, and at the same time, students learn or consolidate and deepen their knowledge through play. Students must be offered various didactic games, which they can also make themselves. When using didactic games, students are more motivated to work, and they unknowingly repeat and consolidate the learning material. Better relationships between students are also established, and games can certainly help them gain new knowledge. In this article, I will present some examples of practice with didactic games, which not only enriched our work in the classroom, but also brought mathematical content closer to us in a pleasant way and helped us acquire some mathematical knowledge.

Keywords: teaching forms and methods, didactic game, learning, mathematics

1 Uvod

V današnjem času in tempu ter načinu življenja, ko se tehnologija tako hitro razvija in postaja vse bolj zanimiva tudi našim otrokom, postaja igra čedalje bolj nezanimiva in zabavna. Otroci vedno manj upoštevajo pravila iger in pravila igranja z drugimi, ker tega enostavno več ne znajo. Igra je in vedno bo prisotna v naših življenjih. Na nek način je igra otrokova osnovna dejavnost, ki se začne že zelo zgodaj. Otrok preko igre spoznava samega sebe, svoje sposobnosti in zmožnosti. Za kakovostno izvajanje vzgoje in izobraževanja je nujen profesionalni razvoj pedagoških delavcev, ki bi moral biti čim bolj celosten (Valenčič Zuljan, 2012). Ob uporabi različnih učnih metod se odraža temeljna dinamika pouka in značilnosti pouka v veliki meri določa učitelj prav z izbiro učnih metod. Eden temeljnih dejavnikov izbire ustrezne učne metode oz. njihove kombinacije je upoštevanje učencev in njihovih značilnosti, sposobnosti, predznanja, izkušenj in interesov. Izbira učne metode je odvisna tudi od značilnosti posamezne etape učnega procesa. Bistveno pa določajo izbiro učnih metod vzgojno-izobraževalni cilji in učna vsebina z značilnostmi objektivnih pogojev, v katerih pouk poteka (Valenčič Zuljan in Kalin, 2024).

2 Učne metode

Valenčič Zuljan in Kalin (2024) učne metode opredeljujeta kot temeljni didaktični pojem, kot teoretično utemeljene, raziskovalno in praktično preizkušene načine dela oz. učiteljeve in učenčeve aktivnosti v posameznih etapah tradicionalnega učnega procesa in v okviru didaktičnih strategij odprtega pouka. Usmerjeni so k uresničevanju učnih ciljev.

Cencič (2014) se osredotoča tudi na pomen ustvarjalnosti pri izvajanju učnih metod. Če

je učitelj inovativen in se prilagaja, v učencih z vsako učno metodo lahko vzpodbudi ustvarjalnost, domišljijo, radovednost za delo. Zato je potrebno poskrbeti, da učence med delom spodbujamo. Obstaja več vrst klasifikacij učnih metod. Tomič (2003) jih deli na verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstracijske, laboratorijsko-eksperimentalne in metodo izkustvenega učenja. Po verbalno-tekstualne spadajo metode pogovora, ustne razlage in dela z besedilom. Ilustrativno-demonstracijsko metodo uporabljamo, ko otroci opazujejo razne pojave in predmete. Z laboratorijsko-eksperimentalno metodo otrokom omogočamo intenzivnejšo čustveno, miselno in ustvarjalno izvedbo dejavnosti. Valenčič Zuljan in Kalin (2024) izhajata iz različnih didaktičnih klasifikacij učnih metod, a le-te delita na verbalne, demonstracijske, dokumentacijske in na operacijsko-praktične. Pod verbalne učne metode navajata učno metodo razlage in pogovora. Med dokumentacijske učne metode sodi učna metoda dela z besedilom, med demonstracijske učne metode sta uvrstili metodo demonstracije. V sklop operacijsko-praktičnih nalog pa sta uvrstili metodo raziskovanja, metodo praktičnih del, gibalnih in drugih dejavnosti, metodo pisnih del, metodo risanja in metodo igre.

2.1 Učna metoda igre

Pogled na igro pri pouku se je skozi zgodovino šolstva zelo razlikoval, od popolnega zavračanja do navdušenega zagovarjanja. Na njen pomen je bil pozoren že Komensky, ki se je zavedal, da je z igro učence lažje pripeljati do znanja. Skozi igro vlog se lahko identificirajo, pri simulaciji pa prevzamejo neko družbeno ali poklicno vlogo (Valenčič Zuljan in Kalin, 2024). Bognar (19887, v Valenčič Zuljan in Kalin, 2024) pravi, da je igra pri pouku lahko učinkovit način izobraževanja, saj zbujajo učenčovo pozornost, ga motivira k dejavnosti, ni enolična, zmanjšuje neprimerne dejavnosti, spodbuja pa različne vrste aktivnosti (Valenčič Zuljan in Kalin, 2024). Avtorici sta tudi mnenja, da v nasprotju s spontano otrokovo igro, ki je rezultat posameznikove notranje potrebe, je didaktična igra vedno usmerjena v uresničevanje določenih učnih ciljev. Vsebuje nalogo oz problem, ki ga učenci rešujejo, vsebino in določen potek.

Učna metoda igre je široko uporabna v vseh starostnih obdobjih, od vrtca do izobraževanja odraslih, in pri različnih predmetih. Pri matematiki lahko lahko z metodo igre učenec zaigra z igro vlog razumevanje besedilne naloge, ki jo potem reši, učenci se igrajo trgovino in se učijo seštevanja, odštevanja evrov, učenci zaigrajo športno dejavnost: skok v daljino, naredijo meritve in primerjajo dolžine skokov.

3 Didaktične igre

Glavne prednosti didaktičnih iger so v tem, da

- dvignejo interes otrok,
- spodbujajo otrokovo kreativnost, spontanost, sodelovanje in tekmovalnost,
- učenci nehoti uporabljajo svoje znanje, sposobnosti in izkušnje.

Didaktične igre delimo lahko glede na število igralcev ali na tip naloge.

Glede na število igralcev so lahko:

- individualne igre (primerne za utrjevanje, od posameznika zahtevajo večjo samostojnost in zbranost),
- igre v parih (pomembno je sodelovanje, pomoč drug drugemu),
- skupinske igre (pomembno, da skupina ni prevelika, imajo velik socialni vidik).

Glede na tip naloge pa se delijo na:

- igre vlog, kjer se otrok vživi v neko drugo osebo;
- igre s pravili, kjer se pojavljajo številne in raznovrstne igre, ki so vsestransko uporabne pri vzgojno-izobraževalnem delu (matematične igre, jezikovne igre ter igre z vsebino iz narave in družbe). Temeljna značilnost teh iger so pravila, ki jih lahko spreminjamo in prilagajamo glede na starost otrok in potrebam vzgojno-izobraževalnega dela;
- konstruktorske igre, ki poleg motorike rok razvijajo tudi domišljijo, kombinatoriko in ustvarjalne sposobnosti.

3. 1 Vloga didaktičnih iger

Šola je prostor, v katerem se učenci ne le učijo, ampak se tudi razvijajo na moralnem, socialnem, telesnem, estetskem in delovnem področju. Zato je treba igre premišljeno uporabiti v učnem procesu. Platon pravi, da je v igri možnost za razvijanje spretnosti, možnost za vajo in je sredstvo za motivacijo. Fröbel je igro postavil za temelj vzgojnega procesa, pri katerem otrok sprošča notranje moči (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Različne teorije poudarjajo, da ima igra pomembno vlogo v otrokovem razvoju. Z otrokovimi potrebami je tesno povezana, saj lahko skozi igro zadovoljuje svoje naravne potrebe. Otroci v igro vložijo več truda in v njej vztrajajo dlje časa, saj skozi dejavnost in notranji napor doživijo zadovoljstvo znotraj sebe (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

Igra v otroku vzpodbudi interes za medsebojno sodelovanje, dejavnost in lastno uveljavljanje ter dokazovanje. Ker je pri uporabi didaktičnih iger potrebno poznati precej podrobnosti, je pomembno, da učitelj na tem področju pridobi čim več izkušenj. Šele nato lahko ugotavlja učinkovitost na raznih področjih: funkcionalnih, intelektualnih in vzgojnih nalogah. Pomembno je, da v šoli uveljavljamo življenjske odnose, saj skozi otrokom omogočamo boljše rezultate v vzgoji in znanju (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019).

3. 2 Primeri učnih metod igre pri matematiki

a) "Umetnik kaj delaš?"

Pri obravnavi števil so učenci urili pravilen zapis številke tudi v koruzni zdrob. Pri tem so v dvojicah drug drugemu pripovedovali oz opisovali poteznost zapisa številke; s tem, ko so drug drugega spraševali, tvorili odgovore so se nevede učili pravilnega zapisa.

V skupinah po štiri so oblikovali geometrijska telesa. Vsak je oblikoval vsa štiri: kroglo, valj, kocko in kvader. Med oblikovanjem so zopet drug drugega spraševali in vsak je opisoval lastnosti enega geometrijskega telesa.

b) "Znotraj, zunaj, na robu je.."

Učenci so v skupinah po trije, v bližnjem gozdu iskali jesenske plodove. Le-te (različne) so nato postavili glede na obroč znotraj, zunaj ali na rob. Vsaka skupina je predstavila in vsak član je ubesedil, kje je njegov jesenski plod glede na obroč. Pri tem smo tudi ponovili ime drevesa, njegov plod in liste.

c) Potniki na avtobusu

Učenci delajo v dvojicah. Na mizi imata kartice s števili do pet (deset) in znake plus, minus, je enako. Levi učenec izbere eno karto s številom in jo položi pred lesen petiček (desetiček) in sestavlja besedilno nalogo npr. "na avtobusni postaji je v avtobus vstopil en potnik" in na petičku nastavi en krožec. Drugi izbere eno kartico s številom in nadaljuje besedilno nalogo "na drugi postaji so vstopili še trije potniki" in doda na petiček tri krožce. Vsi učenci v razredu pa vsak s svojimi kartončki nastavljajo račune in le-te potem tudi izračunajo. Igra traja tako dolgo, dokler ne pridejo na vrsto vse dvojice. Podobno lahko igramo v obsegu do 10 in za računsko operacijo odštevanje.

č) Z raketo v vesolje, z vlakom skozi tunel

Osvajali smo P, Š, N. Raketa je bila kar šolska klop in stol. Učenec je s kupa števil do 10 vzel kartonček npr s številko 5 in se odločil da vsede na stol, ki je predstavljal število. Naslednji učenec je v kupu kartic s števili moral poiskati naslednik števila 5 in se vستي na tla. Tretji učenec pa je v kupčku kartončkov poiskal predhodnik števila 5 in se je vsedel na klop. Raketa je bila pripravljena, da je lahko poletela v vesolje.

Podobno, le drugačen zapis oziroma postavitev, pa smo igrali igro Vlak skozi tunel, kjer smo pred tablo postavili tri stole drug za drugim.

"Konkretnemu" je potem sledilo že simbolno in so učenci krožce s števili nalepili na maketo rakete, vlaka.

d) Kupil sem sto jajčk, kupila sem sto fižolčkov

Učenci osvajajo količinske predstave števila sto. V vreči prinesem čez sto petdeset kinder jajčk in učenci se dogovarjajo in v zaboj prenesejo jajčka, za katera ocenijo, da jih je sto. Preverimo s štejeanjem od ena do sto. Vsi učenci štejejo, nekateri pa zlagajo jajčka v škatle za

jajca. Tako učenci že usvajajo tudi destice. Igro na začetku prvih ur večkrat ponovimo, saj se učenci učijo pravilne izgovorjave števila, zaporedja.

Podobno smo se igrali tudi s fižolčki. Tudi te smo potem preštevali po deset. Nato dodajali k konkretnemu materialu (fižolčkom) palčke, nato so učenci na listke pisali število števkami in z besedo. Vsi učenci so sodelovali, vsak je imel svojo nalogo.

e) Koliko sosedov je v desnem stanovanju, če nas je v levem...?

Ob obravnavi števila, so učenci "gradili" tudi matematično hiško. Pri obravnavi npr števila štiri je igra potekala tako, da so učenci v dvojicah učili ostale oz so vsi skupaj utrjevali dopolnjevanje oziroma razdruževanje do števila štiri. Na strho sta s ploščico, na kateri je bila zapisana številka štiri pričela graditi hiško. Prvi je nadaljeval z besedami: "v levem stanovanju smo štirje otroci, koliko vas je v desnem?" in drugi odgovori, da ni nobenega. Prvi štirje učenci iz sprednjih klopi pridejo in se postavijo "v stanovanja". Učenci si tako lažje predstavljajo in tudi na svojih hiškah ustrezno nastavijo krožce s števili.

Pa zopet prvi nadaljuje, "pa pogledjmo nadstropje nižje. V levem stanovanju smo trije otroci, koliko vas je v desnem?". Učenec odgovori, da en otrok. Učenci pri tem na leseno deščico v obliki hiške nastavljajo krožce s števili. Tako nadaljujemo dokler v levem stanovanju ni nobenega otroka.

Zaključek

Skozi vrsto let poučevanja sem spoznala, da učenje v obliki igre predstavlja za učence sprostitvev. Učenci učne vsebine utrjujejo brez neke prisile in hkrati pridobivajo novo znanje. Z didaktičnimi igrami povečamo motivacijo učencev za delo, saj od njih zahtevajo veliko pozornosti in aktivno sodelovanje vsakega posameznika. Igre navsezadnje učence tudi povezujejo. Pri igri uživajo vsi učenci. Med seboj sodelujejo, sprejemajo določena pravila in se prilagajajo. Med njimi se vzpostavi pristen odnos. Najpomembneje pa je, da se preko teh iger tudi nekaj naučijo. Z učenci grem naprej iz prvega v drugi razred, zato imam vpogled, kako učenci usvajajo oziroma so osvojili številске predstave, odnose med števili in navsezadnje ravno zaradi raznih didaktičnih iger je potem v drugem razredu veliko manj težav tudi z računanjem čez desetico. Navsezadnje tudi priklicem drugega matematičnega področja, npr geometrijskih likov, geometrijskih teles, merjenja dolžine, prostornine, saj ko se spomnijo igre, se spomnijo tudi učenega.

Literatura

Cenčič, M. (2014). Učne metode kot spodbuda k ustvarjalnosti. *Didaktika*, 24(171), 5-7.

URN:NBN:SI:DOC-VBPJZQNU from <http://www.dlib.si>

Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Tomič, A. (2023). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Filozofska fakulteta.

Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Visoka škola strukovnih studija za obravnavanje vaspitača "Mihailo Palov" Vršac.

Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2024). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

BESEDILNE NALOGE IZ MATEMATIKE V LAHKEM BRANJU

Povzetek: V naš zavod so v prilagojeni izobraževalni program osnovne šole z enakim izobrazbenim standardom usmerjeni učenci s posebnimi potrebami s težavami na komunikacijskem področju, zato se pojavljajo težave na področju jezikovnega in kognitivnega razvoja. To so gluhi in naglušni učenci, učenci z govorno-jezikovno motnjo in učenci z motnjo avtističnega spektra. Pri matematiki nastopijo težave pri besedilnih nalogah in reševanju matematičnih problemov, zato učitelji pripravljamo svoja gradiva za pouk. Vsa besedila so pripravljena v lahkem branju. Prilagajamo navodila in besedilne naloge. V prispevku so primeri besedilnih nalog za matematiko v osnovni šoli iz običajnih učbenikov, vsaka naloga je spremenjena v lahko branje. Nalogo iz učbenika je uspešno rešilo okoli 15% učencev, nalogo, ki je bila pripravljena v lahkem branju in je predstavljala isti matematični problem pa okoli 85%. Učenci so torej bili veliko bolj uspešni, če je bila naloga prilagojena. Glede na slovenske težave na področju bralne pismenosti (PISA) je priporočljivo naloge učencem prilagoditi, saj so besedila težko razumljiva in učenec ne reši naloge, čeprav je dober na področju logike in reševanja matematičnih problemov.

Ključne besede: matematika, lahko branje, učne težave, otroci s posebnimi potrebami, prilagoditve

WORD PROBLEMS IN MATHEMATICS IN EASIER READING

Abstract: In our institution, students with special needs with communication problems are directed to an adapted elementary school education program with the same educational standard, which is why problems arise in the field of linguistic and cognitive development. These are deaf and hard of hearing students, students with speech-language disorders and students with autism spectrum disorders. In mathematics, problems arise with word problems and solving mathematical problems, so teachers prepare their own materials for lessons. All texts are prepared in easy reading. We adapt the instructions and word problems. The article contains examples of word problems for elementary school mathematics from regular textbooks, each problem is changed to easy reading. Around 15% of students successfully solved the task from the textbook, while around 85% of students successfully solved the task that was prepared in easy reading and represented the same mathematical problem. It is also shown how the student solved a word problem from the textbook in comparison with a problem that was prepared in easy reading and represented the same mathematical problem. Students were much more successful when the task was adapted in this way. Given Slovenia's problems in the field of reading literacy (PISA), it is advisable to adapt the tasks to the students, as the texts are difficult to understand and the student does not solve the task, although he is good at logic and solving mathematical problems.

Keywords: mathematics, easy reading, learning difficulties, children with special needs, adaptations

1 Uvod

Poučujem matematiko na predmetni stopnji osnovne šole na zavodu za otroke s posebnimi potrebami v enakem izobrazbenem standardu. Na naš zavod so v prilagojeni program osnovne šole z enakim izobrazbenim standardom usmerjeni gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, z motnjami avtističnega spektra, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni otroci ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Otroci so usmerjeni v različnih starostnih obdobjih z različnimi seznammi težav in prilagoditev. Pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v ospredje postavljamo posameznega otroka in mladostnika ter njegov razvoj. Otroku in mladostniku, ki to potrebuje, prilagajamo organizacijo in oblike vzgojno izobraževalnega dela, dodatne oblike pomoči pa so vsakemu otroku in mladostniku posebej zagotovljene z odločbo o usmeritvi, pri čemer se upoštevajo tudi njegove posebnosti. Naša naloga je pospešitev razvoja posameznega učenca z zagotavljanjem največje koristi otroka. Končni cilj je zmanjšanje možnosti za razvoj trajnih posebnih potreb in samostojno življenje brez prilagoditev.

2 Učne težave pri matematiki zaradi slabe bralne pismenosti

Matematika je eden od temeljnih predmetov v osnovni šoli s številnimi izobraževalno-informativnimi, funkcionalno-formativnimi in vzgojnimi nalogami. Matematika kot temeljni predmet v osnovni šoli razvija osnovno sposobnost uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje različnih matematičnih problemov in problemov iz vsakdanjega življenja. (Žakelj, 2011) Pri učencih s težavami v komunikaciji se učne težave pri matematiki

lahko že zgodaj pokažejo. Zaradi nerazumevanja navodil oziroma nerazumevanjem opisa matematičnega problema učenec ne zna uporabiti pravilnega matematičnega postopka, čeprav pozna računske operacije in postopke ter ima dobre številske predstave. Zato smo si v našem zavodu postavili cilj, da bi učenci samostojno reševali matematične probleme. V sklopu prilagoditev za učence pripravljamo svoje gradivo za pouk. Pripravljamo ga v lahkem branju.

3 Kaj je lahko branje ?

V Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti (2017: 9) je prvič poudarjeno: »Ranljivim skupinam prebivalstva je treba v vseh obdobjih glede na njihove značilnosti omogočiti doseganje teh ciljev s prilagojenimi programi. To velja za vse, razen za učence in učenke, vključene v prilagojene programe VI z nižjim izobrazbenim standardom in posebne programe VI, kjer pa so cilji in ravni bralne pismenosti nižji.« Z izkušnjami priprav gradiv lahkega branja in ob podpori fokusnih skupin, podpornega osebja in uporabnikov smo pregledali prilagojene programe in predlagali besedila, ki jih ciljni bralci zmorejo razumeti in so tako uspešnejši pri razvoju bralnih kompetenc ter razumevanju različnih bralnih gradiv. (Haramija, Knapp, 2019)

Lahko branje so besedila,
napisana na tak način, da jih razumemo vsi.
Razumejo jih tudi ljudje,
ki težko berejo in razumejo navadna besedila.
Lahko branje je dobro za vse ljudi.

Posebej pa ga potrebujejo ljudje z motnjami v duševnem razvoju,
ljudje po poškodbi glave,
nekateri starejši ljudje,
priseljenci in še veliko takih skupin.
Lahko branje je lahko napisano,
lahko je v slikah,
posneto v obliki zvoka ali videa.
Lahko branje je potreba.
Lahko branje je tudi pravica.

Vsi ljudje imamo pravico do informacij. (Lahko branje, 2021)

Tudi RTV Slovenija se z dostopnostjo informacij ukvarja že vrsto let, od leta 2018 pa v javnem zavodu deluje tudi Služba za dostopnost programov. Služba zagotavlja in razvija tehnike dostopnosti ter ustvarja portala dostopno.si in enostavno.info, na katerih so objavljene novice v lažje razumljivem jeziku. (Kaj je lahko branje? Informacije, ki so dostopne tudi ljudem z ovirami pri razumevanju, 2023).

4 Lahko branje pri matematiki

V učnem načrtu za matematiko je eden izmed minimalnih standardov na predmetni stopnji: »Reši matematični problem in problem z življenjsko situacijo«. (Žakelj, 2011) Da učenci dosegajo ta minimalni standard, ponavadi rešujejo besedilne naloge, kjer je opisan nek matematični problem oziroma življenjska situacija. Večina učencev teh besedil ne prebere ali prebere na hitro in površno. Njihov prvi odziv je: »Ne razumem.« In veliko učencev res ne razume, kaj želimo od njih. Ne razumejo pomena nekaterih besed, ne razumejo dolgih stavkov in ne znajo povezati besednih zvez z računskimi operacijami.

Zato upoštevamo pravila lahkega branja in naloge prilagodimo oziroma jih že sestavimo v lahkem branju.

Besedila so napisana v kratkih povedih, izbiramo lažje besede ali besedo razložimo v kratki povedi. Oblikovno upoštevamo pravilo, da je vsaka poved oziroma stavek v svoji vrstici. Razmik med vrsticami je vsaj 1,5–vrstični. Uporabljamo pisavo Arial ali katero drugo pisavo, kjer so črke ravne in preproste. Tudi velikost prilagodimo, priporočljivo je 14 pt. Besedilo je levo poravnano. Sestavljeno nalogo razdelimo na več sklopov, kjer postavimo tudi vprašanja, ki vodijo učenca do vmesnih rezultatov. Po potrebi dodamo sliko, skico,

tabelo. Na delovnem listu pustimo dovolj prostora za reševanje in zapis odgovorov. Učenci s posebnimi potrebami velikokrat pišejo zelo na veliko in tudi nepregledno. Veliko jih ima težave z organizacijo prostora na papirju.

Pri sestavljanju nalog si lahko pomagamo tudi z umetno inteligenco. Zapišemo nalogo in podamo navodila, da naj nalogo pretvori v lahko branje.

5 Primeri besedilnih nalog za 6. in 7. razred osnovne šole

Besedilne naloge smo najprej dali učencem v reševanje v običajni obliki iz učbenika. Naslednjo šolsko uro so reševali iste naloge, ki so bile prevedene v lahko branje in oblikovno prilagojene. V članku so razmiki med posameznimi deli prilagojenih nalog strnjeni, na delovnem listu smo namenili veliko več prostora za reševanje.

Naloga 1:

Na šolskem tekmovanju v slalomu je tekmovalo 108 tekmovalcev, dvanajstina jih je odstopila. Koliko tekmovalcev je pripeljalo v cilj? (Berk, 2014)

Prilagojena naloga 1:

Učenci so imeli tekmovanje v slalomu.

Tekmovalo je 108 tekmovalcev.

Ena dvanajstina jih je odstopila.

Reševanje:

Odgovor: Odstopilo je _____ tekmovalcev.

Koliko tekmovalcev je prispelo v cilj?

Reševanje:

Odgovor: V cilj je prispelo _____ tekmovalcev.

Naloga 2:

Vsak od 24 učencev 6.a razreda mora za avtobusni prevoz prispevati 5,8 evrov. Koliko stane prevoz, če gredo na izlet samo učenci iz tega razreda? Ali bo dovolj denarja, če trije učenci zbolijo, vsak od ostalih pa plača 6,50 €? (Berk, 2014)

Prilagojena naloga 2:

V 6.a razredu je 24 učencev.

Vsak mora za avtobusni prevoz plačati 5,8 evra.

Koliko stane avtobusni prevoz?

Reševanje:

Odgovor: Avtobusni prevoz stane _____ evra.

Trije učenci so zboleli.

Koliko jih bo odšlo na izlet? _____.

Vsak plača 6,50 €.

Ali bo dovolj denarja za avtobusni prevoz?

Reševanje:

Odgovor: _____.

Naloga 3:

Sosed Jaka je polagal ploščice in delo končal v 6,4 ure. Koliko m² ploščic je položil, če je vsako uro položil 1,3 m² ploščic? Ali bo Petru, ki na uro položi le 1,2 m² ploščic, uspelo položiti enako površino v sedmih urah? (Berk, 2014)

Prilagojena naloga 3:

Sosed Jaka je 6,4 ure polagal ploščice.

V eni uri je položil 1,3 m² ploščic

Koliko m² ploščic je položil ?

Reševanje:

Odgovor: Položil je _____ ploščic.

Peter vsako uro položi le 1,2 m² ploščic.

Polagal jih bo sedem ur.

Ali bo položil vsaj toliko ploščic kot Jaka?

Reševanje:

Odgovor:

Naloga 4:

Tri dekleta prihajajo prebrat revije v isto knjižnico. Prva prihaja vsak četrty dan, druga vsak osmi dan, tretja vsak desety dan. 29. avgusta so brale revije v knjižnici vse tri hkrati. Katerega dne bodo naslednjič v knjižnici vse na isti dan? (Berk, 2014)

Prilagojena naloga 4:

Tina, Lara in Nina prihajajo v knjižnico brat revije.

Tina prihaja vsak četrty dan,

Lara vsak osmi dan,

Nina vsak desety dan.

29. avgusta so brale revije v knjižnici vse tri hkrati.

Čez koliko dni se bodo spet srečale v knjižnici?

Reševanje:

Odgovor: Srečale se bodo čez dni .

Kateri datum bo takrat?

Reševanje:

Odgovor: Datum bo .

Naloga 5:

Na dvorišču tovarne z avtomobili je parkiranih 16 novih avtomobilov iste znamke, ki se razlikujejo samo po barvi. Trije so rdeče barve, šest je modrih, pet je srebrnih, dva pa sta zelena. Kolikšen del parkiranih avtomobilov je posamezne barve? (Berk, 2014)

Prilagojena naloga 5:

Na parkirišču je parkiranih 16 avtomobilov različnih barv.

Trije so rdeče barve,

šest je modrih,

pet je srebrnih,

dva pa sta zelena.

Kolikšen del parkiranih avtomobilov je posamezne barve?

Vsako barvo zapiši z ulomkom.

(Nasvet: pobarvaj tabelo,

ki predstavlja 16 avtomobilov)

Reševanje:

Odgovor: je rdečih, je modrih,
 je srebrnih, je zelenih.

6 Ugotovitve

Naloge so reševali učenci v več oddelkih 6. in 7. razredov. V prvem primeru, ko so reševali naloge iz učbenika, je večinoma pravilno rešil nalogo samo 1 učenec iz oddelka, ki je odličen pri matematiki, kar pomeni okoli 15% učencev. V primeru prilagojenih nalog po načelih lahkega branja pa je naloge rešilo od 80% do 85%. Nalog niso rešili le najšibkejši učenci. S prilagojenimi nalogami večina učencev dosega minimalne standarde, delno tudi temeljne. Čeprav smo naloge zelo prilagodili, se je še vedno zgodilo, da so učenci z motnjo avtističnega spektra nalogo razumeli drugače ali niso razumeli katere izmed besed. Zato naloge še vedno izboljšujemo. Uporabimo druge besede ali stavke oblikujemo drugače.

Učenci na ta način tudi spoznajo, kako matematični problem razdelimo na več manjših, da je potrebno ugotoviti ali izračunati enega ali več delnih rezultatov, da nas reševanje postopoma vodi do končnega rezultata. Naučijo se tudi pomena kakšne nove besede.

Zaključek

Enak način dela smo uporabili tudi pri drugih učencih z enakimi in podobnimi težavami pri pouku matematike in ga bomo uporabljali tudi v bodoče. Način dela je smiselno uporabiti tudi v večinskih šolah, saj je projekt »lahko je brati« koristen za vse ljudi.

Učenci z uspešnim reševanjem besedilnih nalog razvijajo matematično razmišljanje. Učijo se z razumevanjem, privzgajajo se natančnost, vztrajnost ter smisel za red. Posledično izkusijo

potrditev in varnost, postanejo bolj samostojni, pridobijo si zaupanje, dvigne se samopodoba. Krepijo voljo do dela in življenja ter pogum do lastnega razmišljanja.

Literatura

- Berk, J., Draksler, J. in Robič, M. (2014). Skrivnosti števil in oblik 6 [Učbenik za matematiko v 6. razredu osnovne šole]. Ljubljana: Rokus Klett.
- Berk, J., Draksler, J. in Robič, M. (2014). Skrivnosti števil in oblik 7 [Učbenik za matematiko v 7. razredu osnovne šole]. Ljubljana: Rokus Klett.
- Haramija D.in Knapp, T. (2019). Lahko je brati: Lahko branje za strokovnjake. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa. <https://lahkojebrati.si/Portals/1/Knjige/Lahko%20branje%20za%20strokovnjake.pdf>
- Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J.in Bregar Umek, Z. (2011). UČNI načrt. Program osnovna šola. Matematika. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Kaj je lahko branje? Informacije, ki so dostopne tudi ljudem z ovirami pri razumevanju. (2023). Ljubljana: MMC RTV SLO, STA.
- <https://www.rtv slo.si/slovenija/kaj-je-lahko-branje-informacije-ki-so-dostopne-tudi-ljudem-z-ovirami-pri-razumevanju/669775>
- Lahko branje (2021). Črna na Koroškem: Center za usposabljanje, delo in varstvo <https://www.cudvcrna.si/lahko-branje/kaj-je-lahko-branje/>
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030. (2023). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf

ZABAVNA MATEMATIKA

Povzetek: Sodobno poučevanje se spreminja skupaj z družbo, zato učitelji nenehno iščemo poti, kako učni proces prilagoditi otrokom in hkrati skrbeti za svoje dobro počutje ter strokovni razvoj. Uporabljam celostni pristop, kjer učenca obravnavam kot celoto – upoštevam njegov intelektualni, čustveni, socialni in telesni razvoj. To je še posebej pomembno pri mlajših otrocih, katerih osebnost se še oblikuje. Učenje mora biti prilagojeno zmožnostim, interesom in razvojnemu ritmu posameznega otroka. V prispevku bom predstavila sodobne pristope k poučevanju matematike, ki nadgrajujejo tradicionalne metode. Poudarek bo na gibanju, igri in učenju v naravi – pristopih, ki otrokom omogočajo aktivno vlogo, večjo motivacijo in boljše razumevanje učne snovi.

Ključne besede: celostno poučevanje, matematika, gibanje, narava, igra

FUN WITH MATH

Abstract: Teaching is evolving alongside society, which is why teachers constantly seek ways to adapt the learning process to children while also taking care of their own well-being and professional growth. I apply a holistic approach that sees the student as a whole – considering their intellectual, emotional, social, and physical development. This is especially important with younger children, whose personalities are still forming. Learning should be adapted to each child's abilities, interests, and developmental pace. In this paper, I present modern approaches to teaching mathematics that enhance traditional methods. The focus is on movement, outdoor learning, and learning through play – approaches that give children an active role, boost their motivation, and improve their understanding of the subject matter.

Keywords: holistic teaching, mathematics, movement, nature, play

Uvod

Šola ima pomemben vpliv na razvoj posameznika in njegovo prihodnost. Otroku mora omogočiti optimalne pogoje za rast, mu približati nova znanja, spodbuditi zanimanje ter ga usmerjati pri oblikovanju življenjske poti. Tako kot se je skozi leta spreminjal naš način življenja, se spreminja tudi šolski sistem. Današnji učenci vse bolj izražajo svoje potrebe po komunikaciji, izbiri, ustvarjalnosti, igri, raziskovanju, radovednosti in gibanju. Zaradi teh sprememb ter zavedanja o pomenu našega pedagoškega dela učitelji nenehno iščemo nove pristope k poučevanju. Klasični, frontalni pouk uporabljamo redkeje in ga nadgrajujemo z metodami, ki spodbujajo otroško ustvarjalnost, razvijajo kritično mišljenje, sodelovanje, socialne veščine ter sposobnost reševanja problemov.

Da bi bili učenci pri učenju uspešni, izhajamo iz posameznika – upoštevamo njegove potrebe, interese in razvojni ritem. Otrok mora imeti priložnost za celostno rast, da se lahko razvije v uravnoteženo in srečno osebo, ki razvija svoja močna področja in zanimanja, ob upoštevanju morebitnih posebnosti. K temu lahko pomembno prispevamo učitelji s svojim načinom dela, odnosom in zgledom. Raznolikost otrok zahteva raznolikost pristopov. Če otrok novo znanje dojame na čim bolj celosten in poglobljen način, ga bo lažje prenesel v prakso. Zaradi zavedanja pomena svojega pedagoškega dela sem razvila prilagojen način poučevanja, ki ga v prispevku predstavljam na primeru pouka matematike.

Zabavna matematika

Zabavna matematika je pristop, ki otrokom približa matematične vsebine na sproščen, prijazen in motivacijski način. Vključuje elemente gibanja, igre ter učenja v naravi. Namenjena je spodbujanju zanimanja za matematiko in temelji na načelih celostnega poučevanja, kjer se upošteva celostni razvoj učenca – intelektualni, čustveni, socialni in telesni.



Slika1: Razvrščanje listov



Slika2: Preštevavanje gob



Slika3: Oblike v naravi

Celostno poučevanje

Učenci so lahko uspešni le, če se v razredu počutijo varne, sprejete in slišane. Naloga učitelja je ustvariti učne situacije, v katerih lahko vsak otrok napreduje glede na svoje zmožnosti.

Vsak otrok ima svoj notranji razvojni načrt, ki se oblikuje skozi leta in izkušnje. Naša naloga je, da mu pomagamo ohranjati stik s samim seboj ter ga spodbujamo k osebni in intelektualni rasti. Pri tem ga obravnavamo celostno – skrbimo za njegov intelektualni, čustveni, socialni, telesni in moralni razvoj.

Od klasičnega k aktivnemu učenju

Gre za povezavo igre, gibanja in pouka na prostem – pristop, ki otrokom omogoča aktivno vlogo v učnem procesu. Učenje skozi igro vključuje uporabo didaktičnih iger, ugank in miselnih izzivov, ki spodbujajo matematično razmišljanje na prijeten in sproščen način. Gre za eno najbolj učinkovitih in naravnih metod učenja, zlasti pri najmlajših učencih. Otroci se učijo in razvijajo skozi interakcijo z okoljem, igračami, dejavnostmi in vrstniki. Skozi igro spodbujamo ustvarjalnost, razvijamo socialne veščine, čustveno inteligenco in druge pomembne kompetence. Gibam in se učim pomeni vključevanje gibalnih dejavnosti ali vsaj gibalnih odmorov, ki pozitivno vplivajo na spomin, koncentracijo in splošno počutje med učenjem. Otroci imajo naravno potrebo po gibanju, ki aktivira možganske funkcije in omogoča kakovostnejše ter bolj sproščeno učenje. Že nekaj minut gibanja lahko pospeši učni proces, vnese pozitivne občutke in poveča motivacijo. Trepečar Pavšič (2025) poudarja, da si s tem načinom dela učitelji olajšamo poučevanje, saj gibanje zmanjšuje nemir in hiperaktivnost ter izboljšuje pomnjenje in priklic informacij. Narava - moja učilnica, je pristop, ki vključuje pouk na prostem in uporabo naravnih materialov za obravnavo učne snovi. Hkrati krepi odnos otrok do okolja. Cepin (2023, str. 47-48) izpostavlja pozitivne učinke dejavnosti na prostem, kot so daljše učne aktivnosti, več proaktivnega skupinskega dela in kakovostno preživet skupni čas. Ko se pouk preseli v naravo, se poveča aktivna udeležba otrok. Vsak želi sodelovati, motivacija naraste. Učenje v naravi ne le da spodbuja radovednost in raziskovalni duh, temveč tudi gradi temelje za odgovorno in trajnostno prihodnost. Poleg tega pozitivno vpliva na psihofizično stanje učencev.

Praktične matematične aktivnosti za celosten razvoj

Predstavljene aktivnosti so praktične in temeljijo na uporabi različnih materialov, zlasti naravnih. V nadaljevanju navajam nekaj primerov nalog, ki so usklajene s cilji in vsebinami učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, z osredotočenostjo na prvi razred.

- Orientacija: Kaj vidim na desni, kaj pod sabo, kaj na drevesu, kaj v gnezdu, kaj desno od bukve itd. Učenci ustvarjajo labirinte v učilnici, na mizi ali v gozdu, uporabljajo številne naravne gradnike, ki so okoli nas.

- Geometrijske oblike in uporaba geometrijskega orodja: Iskanje podobnosti v učilnici in naravi v povezavi z geometrijskimi telesi, izdelava modelov teles in likov iz lesenih gradnikov (zobotrebcov, vej, kamenčkov), plastelina, slanega testa itd. Rišejo črte in like po zemlji ali po nasuti koruzi, s kredami po igrišču, ipd.

- Merjenje: Ocenjevanje in merjenje dolžine s koraki, palicami; merjenje obsega debla, dolžine vej, jedilnice itd. Primerjajo nabrane materiale glede na težo, dolžino in velikost.

- Aritmetika in algebra: Urjenje številskih predstav, seštevanje in odštevanje do 20, urejanje količinskih predstav z uporabo fižolčkov, kamenčkov, koruze itd. Polaganje materiala v posodice glede na zapisano število na posodi. Lopar in žogica za namizni tenis. Iz vrečke izvlečejo neko število, tolikokrat poskusijo odbiti žogico z loparjem.

- Vzorci in prikazi: Ustvarjanje vzorcev iz naravnih materialov (naberemo mah, liste, travo, koruzo ...).

Aktivnosti vključujejo gibanje in interakcijo ter spodbujajo telesni in socialni razvoj. Primeri:

- Teci do najvišjega drevesa, dotakni se veje z več kot petimi listi, razporedi nabrane veje po dolžini, gibaj se po navodilih, prinesi deset različnih predmetov, naredi 20 počepov, izračunaj $15 + 1$ in rešitev prikaži s poskoki.

- Po razredu so razporejeni listki z računi. Učenec vzame listek, zapiše račun v zvezek, ga

izračuna in vzame novega.

- Učenci hodijo po razredu, pozdravijo tri sošolce tako, da skupaj sestavijo in izračunajo račun, nato te zapise zapišejo v zvezek.

Učenci ustvarjajo zgodbe, projekte in risbe, ki povezujejo matematiko z umetnostjo in domišljijo ter spodbujajo kreativnost. Primeri:

- Izmisli si besedilno nalogo in prikaži rešitev.
- Iz listov, vejic in storžev ustvari simetrično »gozdno bitje«.
- Opazuj naravo – kaj vidiš ali slišiš? Koliko stvari smo zaznali skupaj?
- Štejemo in razvrščamo rastline (glede na obliko, barvo, velikost, ipd.).
- Tekmujemo v zbiranju npr. trikotnih (ali okroglih, štitikotnih) naravnih predmetov.
- Iz lego kock sestavi stolp, zamenjaj ga s sosedom in sestavi temu enakega.

Učenci pridobivajo pozitivne učne izkušnje, ki temeljijo na sodelovanju, spodbudah in uspehu – vse to krepi njihovo samozavest. Brez težav prilagajamo ravni zahtevnosti in metode glede na njihove zmožnosti. Spodbujamo aktivno učenje, kjer otrok prevzema odgovornost in pobudo, ter krepimo različna področja razvoja – intelektualno, socialno, gibalno in čustveno.

Moja opažanja

Otroci so za učenje visoko motivirani. Aktivnosti jih pritegnejo, saj med njimi sodelujejo in so aktivni, v premikanju. Pogosto povedo, da radi gibajo, ker jim to pomaga, da kasneje lažje sedijo in se osredotočijo. Opažam, da je njihova koncentracija daljša, najraje pa se učijo zunaj, zlasti v gozdu. Pogosto nalog ne dojemajo kot učenje, temveč kot zabavo. Opažam večje zadovoljstvo, boljši učni uspeh in dolgotrajnejše zanimanje za matematiko.

Zaključek

Zabavna matematika kot del celostnega pristopa učencem omogoča učenje skozi gibanje, izkušnjo in igro. Tak način dela povečuje notranjo motivacijo, gradi pozitivno učno izkušnjo ter spodbuja trajno razumevanje matematičnih pojmov.

Gre za več kot le didaktično metodo – gre za filozofijo poučevanja, ki postavlja otroka v središče učnega procesa. V prihodnje bi bilo smiselno nadalje raziskovati učinke tovrstnega poučevanja na daljši rok ter razvijati nove oblike vključevanja naravnega okolja in gibanja v učne predmete.

Literatura

Cepin, M. (2023). Vzgoja. Vzgoja, 25(2), 47–48.

Trepečar Pavšič, J. (2025). Triminute – Bistrenje za lažje učenje. Pridobljeno s spletne strani <https://triminute.si/pomen-gibanja-za-ucenje/> (dostop 18. 10. 2025).

EKSPERIMENTIRANJE JE LAHKO ZABAVNO

Povzetek: Članek predstavlja primer dobre prakse izvedbe naravoslovnega dne z naslovom Eksperimentiranje je lahko zabavno, namenjenega učencem 7. razreda osnovne šole. Dejavnost je zasnovana na aktivnem in izkustvenem učenju, pri katerem učenci samostojno izvajajo preproste kemijske in fizikalne eksperimente ter ob tem razvijajo razumevanje osnovnih naravoslovnih pojmov. Posebna pozornost je namenjena varnemu delu v laboratoriju, natančnemu opazovanju, beleženju ugotovitev ter strokovni razlagi rezultatov. Organizacija dela v manjših skupinah omogoča večjo vključenost učencev, individualiziran pristop učitelja in spodbuja sodelovalno učenje. Uporaba učnega lista dodatno krepi učenčevo samostojnost in analitično razmišljanje. Izvedba naravoslovnega dne se je izkazala za učinkovito metodo spodbujanja raziskovalnega duha, radovednosti in pozitivnega odnosa učencev do znanosti. Takšen pristop pomembno prispeva k razvoju naravoslovne pismenosti in uresničevanju ciljev sodobnega naravoslovnega izobraževanja.

Ključne besede: eksperiment, medsebojno sodelovanje, naravoslovje, analiza

EXPERIMENTING CAN BE FUN

Abstract: The article presents an example of good practice in implementing a science day titled Experimenting Can Be Fun, designed for seventh-grade students. The activity is based on active and experiential learning, in which students independently carry out simple chemistry and physics experiments while developing an understanding of basic scientific concepts. Special attention is given to laboratory safety, accurate observation, recording of findings, and scientific explanation of results. Organizing the work in smaller groups allows for greater student participation, a more individualized teaching approach, and encourages collaborative learning. The use of a worksheet further strengthens students' independence and analytical thinking. The implementation of the science day has proven to be an effective method for fostering curiosity, a spirit of inquiry, and a positive attitude toward science. Such an approach significantly contributes to the development of scientific literacy and to achieving the goals of modern science education.

Keywords: experiment, peer collaboration, natural science, analysis

1 Uvod

V spletnem učbeniku za kemijo za 8. razred (Sajovic idr., b.d.) je zapisano: »Kemija je naravoslovna veda, ki preučuje sestavo snovi, njihove lastnosti in spremembe.« Kemija je znanstvena veda, ki se ne preneha »mešati« v naša življenja – od osnov tehtanja pri peki peciva, do razumevanja sestave čistil, ko čistimo kopalnico, in proizvodnje zdravil, ki jih jemljemo, ko smo bolni. Za vse to je potrebno znanje kemije, ki ga velikokrat združimo z znanji ostalih področij, predvsem biologije in fizike. Vse tri vede temeljijo na eksperimentalnem delu, v osnovni šoli pa se združujejo v predmetu naravoslovje, ki ga učenci obiskujejo v 6. in 7. razredu. Če želimo otroke navdušiti nad poklici teh področij, je nujno, da z njimi tudi eksperimentiramo in jih tako seznanimo z osnovnimi eksperimentalnimi tehnikami. Ker je včasih dokaj zahtevno razvijati naravoslovne postopke in spretnosti, ki so zasnovane tudi v učnem načrtu za naravoslovje, je naravoslovni dan odlična priložnost, da učenci usvajajo osnovne eksperimentalne veščine.

2 Naravoslovni dan – praktična izvedba

V šolskem letu po epidemiji sem začela poučevati na trenutni šoli. Še vedno so veljali posamezni ukrepi in omejitve. Za naravoslovne predmete je bil zagotovo najbolj nelagoden ukrep ta, da učilnic niso menjavali učenci, ampak mi, učitelji. Nositi s sabo vse pripomočke je bilo zelo zahtevno, poleg tega so razredi dokaj številčni, učilnice pa majhne, kar otežuje izvajanje eksperimentov. Takrat sem prvič začela razmišljati o tem, kako bi učenci navkljub vsem preprekam in omejitvam lahko spoznali čim več eksperimentalnih tehnik. Odločila sem se, da bom začela izvajati naravoslovni dan z naslovom Eksperimentiranje je lahko zabavno. Želela sem, da učenci od dejavnosti odnesejo čim več znanja in izkušenj, kar je lažje doseči v manjših skupinah, zato sem se odločila, da morajo biti določeni eksperimenti zasnovani tako, da jih lahko izvajajo samostojno, ob nadzoru drugega učitelja. Odločila sem se, da bodo eksperimenti iz različnih področij fizike in kemije. Eksperimente sem iskala s

pomočjo spleta, knjig in skript, ki sem jih zbrala tekom svojega izobraževanja. V prvem letu izvajanja smo učence dveh razredov razdelili v tri skupine. V naslednjih letih pa smo se odločili, da bomo naravoslovni dan izvajali ločeno, saj sem ugotovila, da lahko učence tako razdelimo v manjše skupine, kar jim omogoča večjo vključenost in več priložnosti za samostojno izvajanje posameznih eksperimentov. Hkrati so bili razdeljeni le v dve večji skupini, kar je pomenilo, da so učenci več časa preživeli pri meni, zato smo lahko eksperimente razložili bolje, kot če bi jih več izvedli sami. Za namen naravoslovnega dneva sem učencem pripravila učni list. Naravoslovni dan smo začeli s ponovitvijo znakov za nevarnost in pogovorom o tem, kaj moramo upoštevati, da bo delo v laboratoriju varno. Učenci so sproti izpolnjevali učni list – vanj so morali zapisati pomen znakov za nevarnost, zakaj jih je treba poznati in kako sami poskrbijo za varno delo v laboratoriju. Po uvodnem delu smo začeli z eksperimentalnim delom. Eksperimentalno delo sem v grobem razdelila na enostavnejše eksperimente in na eksperimente, ki so bili bodisi zahtevnejši za izvedbo bodisi težji za razumevanje. Zahtevnejše eksperimente so učenci izvajali v skupini pri meni, enostavnejši sklop pa pod vodstvom drugih učiteljev. Prvo leto izvajanja so se učitelji izmenjevali, kar se ni izkazalo za najbolj ustrezno rešitev, zato je bila v nadaljnjih izvedbah skozi celoten dan dejavnosti prisotna ista učiteljica, s katero sva prej eksperimente že izvedli. Med naravoslovnim dnevom so učenci izvedli naslednje eksperimente: Zobna pasta za slona, Bomba iz vrečke, Živi pesek, Srebrna jajca, Vroče, Sadna ognjena krogla, Voda proti težnosti, Barvaste črnine (kromatografija), Ali pomaranča plava, Lonček lave in Top s penečo tableto. Demonstracijsko smo izvedli še eksperiment Faraonove kače. Pri teh eksperimentih so učenci obnovili in spoznali nekaj osnovnih principov s področja fizike – lom in odboj svetlobe, težnost, gostota, Newtonova tekočina, ter s področja kemije – kemijske reakcije in dokazovanje plinov, vnetljivost, topnost. Med samim naravoslovnim dnevom so učenci izpolnjevali učni list. Njihova naloga je bila, da pri vsakem eksperimentu na kratko opišejo, kaj se je zgodilo in zakaj. Znotraj posameznega sklopa so si nato izbrali en eksperiment, ki so ga morali skicirati, opisati potek dela in strokovno razložiti rezultate. Po naravoslovnem dnevu smo pri naslednji uri naravoslovja naredili še celotno evalvacijo. Učenci od naravoslovnega dneva veliko odnesejo, saj je ta zasnovan ne le poučno, temveč tudi zabavno. Ker je učencev v skupini manj, se v dejavnosti vključijo vsi, do izraza pa pridejo tudi tisti, ki so pri običajnem pouku pogosto spregledani. Hkrati se lahko učitelj učencem bolj posveti in z njimi več sodeluje.

Zaključek

Izvedba naravoslovnega dneva Eksperimentiranje je lahko zabavno se je izkazala kot uspešen primer sodobne naravoslovne pedagogike, ki temelji na aktivnem učenju, izkustvenem pristopu in raziskovalnem delu učencev. S skrbno načrtovanimi eksperimenti iz različnih področij fizike in kemije ter z organizacijo dela v manjših skupinah so učenci pridobili poglobljeno razumevanje naravoslovnih vsebin in razvijali ključne eksperimentalne ter analitične kompetence. Pomemben del dejavnosti predstavlja uporaba učnega lista, ki učence spodbuja k natančnemu opazovanju, beleženju, sklepanju in strokovni razlagi pojavov. Vključevanje vsebin o varnem delu v laboratoriju dodatno krepi odgovoren odnos do raziskovalnega dela in naravoslovne etike. Takšna oblika pouka učencem omogoča večjo in bolj aktivno vlogo pri učenju, krepi njihovo motivacijo ter spodbuja radovednost in ustvarjalnost. Izvajanje v manjših skupinah hkrati omogoča bolj individualiziran pristop, saj lahko učitelj učinkoviteje spremlja delo učencev in podpira razvoj njihovih kompetenc. Posebej dragoceno je, da tovrstno delo priložnost za uspeh ponuja tudi učencem, ki pri tradicionalnem pouku pogosto ostanejo v ozadju. Naravoslovni dan tako pomembno prispeva k uresničevanju ciljev sodobnega naravoslovnega izobraževanja – razvijanju naravoslovne pismenosti, spodbujanju raziskovalnega duha in oblikovanju pozitivnega odnosa učencev do znanosti ter eksperimentalnega dela.

Literatura

- 365 ZNANSTVENIH POSKUSOV, Znanost še nikoli ni bila tako zabavna; Jezero, 2016: Morfemplus
- Godec G., Grubelnik L., Glažar S.: Naravoslovje 6, i-učbenik za naravoslovje v 6. razredu osnovne šole <https://eucbeniki.sio.si/nar6/971/index.html> (10. 9. 2025)
- Kuronja B., Bujas H., idr.: Nessi eksperimenti, seminarska naloga pri predmetu Biološki didaktični praktikum I
- Sajovic I., Wissiak Grm K., idr.: Kemija 8, i-učbenik za kemijo v 8. razredu osnovne šole <https://eucbeniki.sio.si/kemija8/index.html> (10. 9. 2025)
- Šorgo A., Čeh B., Slavinec M.: Aktivno v naravoslovje 2, Učbenik za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole, Ljubljana, DZS, 2013
- Učni načrt za naravoslovje, Ministrstvo za šolstvo in šport: 2011

MOČ PRVIH MINUT: POMEN UVODNE MOTIVACIJE PRI POUČEVANJU

Povzetek: Članek obravnava pomen uvodne motivacije pri pouku in njen vpliv na učenčevo zavzetost, pozornost in razumevanje snovi. Teoretični del pojasni koncept motivacije ter izpostavi razliko med notranjo in zunanjo motivacijo. Posebej je predstavljen pomen uvodne motivacije, ki že v prvih minutah pouka vpliva na čustveno in kognitivno pripravo učenca na učenje. Izvedena anketa med 109 učenci iz 6., 7. in 9. razreda potrjuje, da uvodne dejavnosti pozitivno vplivajo na njihovo motivacijo, zbranost in razumevanje snovi. Večina učencev si želi pogostejše in raznolike uvodne aktivnosti, ki spodbujajo njihovo sodelovanje. V prispevku so predstavljeni tudi primeri uspešnih uvodnih aktivnosti pri pouku angleščine.

Ključne besede: uvodna motivacija, motivacija pri pouku, učenci, anketa

THE POWER OF THE FIRST MINUTES: THE IMPORTANCE OF MOTIVATIONAL LESSON INTRODUCTIONS IN TEACHING

Abstract: This article explores the significance of a motivational lesson introduction and its impact on students' engagement, attention, and understanding. The theoretical part explains the concept of motivation and highlights the difference between intrinsic and extrinsic motivation. Special attention is given to the role of a motivational lesson introduction, which influences students' emotional and cognitive readiness for learning from the very first minutes of a lesson. A survey conducted among 109 students from the 6th, 7th, and 9th grades confirms that well designed lesson openings positively affect their motivation, focus, and comprehension of the material. Most students expressed a desire for more frequent and varied introductory activities that foster active participation. The article also presents examples of successful introductory activities in English language lessons.

Keywords: motivational lesson introduction, motivation in teaching, students, survey

1 Uvod

Učitelji vse pogostejše opažamo pomanjkanje motivacije pri učencih. Že v prvih minutah pouka so nekateri nezainteresirani, klepetajo, ležijo na mizi ali preprosto niso pripravljeni na delo. Takšne situacije nas pogosto navdajo z občutkom nemoči in jeze. Že kmalu po vstopu v razred nas mineta dobra volja in želja, da bi učence motivirali. Zdi se nam, da je bolje takoj preiti na razlago, saj igro in uvodne aktivnosti dojemamo kot nepotrebno izgubo časa. Pa imamo prav? Kot navaja Čuk (2022), si prvi vtis o osebi ustvarimo že v nekaj sekundah. Podobno velja tudi pri uvodni motivaciji. Učitelji imamo le nekaj minut časa, da z dobro premišljeno in zanimivo aktivnostjo pritegnemo pozornost učencev in jih navdušimo za obravnavano temo. Da bi bolje razumela, kako uvodno motivacijo doživljajo učenci, sem izvedla anketo, katere rezultate bom predstavila v nadaljevanju. Predstavila bom tudi nekaj primerov uvodnih aktivnosti, ki so se pri učencih izkazale za uspešne.

2 Kaj je motivacija?

Kot pravi Lavrenčič (2021), smo ljudje motivirana bitja, saj v vsem, kar počnemo, iščemo nek pomen. Z drugimi besedami bi motivaciji lahko rekli tudi želja – želja, da nekaj naredimo, tvorijo pa jo motivi oz. potrebe, ki narekujejo naša dejanja. Motivacija je torej povezana s hotenjem in je tisto, kar nas privede do zastavljenih ciljev. Ko smo motivirani, dobimo energijo in voljo, da dosežemo svoje cilje (Čuk, 2022). Učna motivacija je sicer ožji pojem, a vseno pomemben – pomeni predvsem to, kako učenec doživlja učno snov, jo želi razumeti in usvojiti. Nizka učna motivacija se kaže v obliki nepripravljenosti za sodelovanje pri pouku, nizki prizadevnosti, hitrem prenehanju z učenjem, nepripravljenosti soočiti se s težjimi nalogami ipd. (Lavrenčič 2021). Motivacijo delimo na notranjo in zunanjo. Notranja motivacija izvira iz učenca samega – uči se, ker si to želi, ker ga določena snov zanima, ker želi poglobiti svoje znanje in razviti nove spretnosti. Zunanja motivacija pa izhaja iz okolja, kjer je cilj učenca izogniti se morebitni kazni ali pa prejeti nagrado (Čuk, 2022). Motivacija torej izhaja iz vsakega posameznika, okolje pa jo lahko spodbudi. Učitelj lahko učno motivacijo

neguje, ozavešča, spodbuja ali pa jo zniža. Motivacija je ključnega pomena pri poučevanju. Le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo in pri učenju vztrajajo (Juriševič, 2012).

2.1 Uvodna motivacija

Učna ura je sestavljena iz treh ključnih delov: uvoda (uvodne motivacije), jedra (obravnavanja in utrjevanje snovi) in zaključka (preverjanje znanja in povezovanje vsebine). Čeprav je uvodni del pogosto kratek, je izjemno pomemben, saj učence pripravi na učenje. Takrat vzpostavimo stik z njimi, oblikujemo delovno vzdušje in pritegnemo njihovo pozornost (Čuk, 2022). Ko učenec vstopi v učilnico, njegovi možgani takoj začnejo zbirati informacije: kdo je v prostoru, kakšno je vzdušje, kakšne so možnosti in morebitne nevarnosti. To se dogaja v amigdali – predelu možganov, ki je povezan s čustvi in preživetjem. Če se učenec v prvih minutah počuti varno in sprejeto, se amigdala umiri, prefrontalni korteks pa lažje prevzame procese pozornosti in pomnjenja. Tako se učenec lažje osredotoči na snov, jo bolje razume in si jo tudi zapomni za dlje časa (Willis, 2007). Uvodna motivacija torej deluje kot »vžig« za možgane. Če učencem že na začetku predstavimo izziv, zanimivo vprašanje ali zgodbo, se poveča izločanje dopamina – nevrottransmitterja, ki povečuje pozornost in pripravljenost na učenje (Immordino Yang & Damasio, 2007). Takšni učenci so med poukom bolj odzivni, bolje sodelujejo in ostanejo dlje časa zbrani.

3 Vloga učitelja

Učiteljeva neverbalna komunikacija – nasmeš, očesni stik, prijazen ton glasu, spreminjanje tempa in gibanje po razredu – ima ključno vlogo pri ustvarjanju občutka varnosti, povezanosti in zaupanja pri učencih (Marzano, 2007). Če učitelj uporablja živahen, dinamičen ton in se premika po prostoru, to pritegne pozornost in dvigne energijo v razredu. Posledično se poveča motivacija učencev, zmanjša pa se njihova anksioznost (Hattie, 2009). Splošno znano je, da so poleg samega tona pri vzpostavljanju pravega vzdušja pomembni tudi intonacija, hitrost govora, premori, višina in jakost glasu. S temi elementi pomagamo poudariti ključne informacije, pospešimo razumevanje in prispevamo k bolj živahnemu vzdušju pri pouku. Z namenom pridobiti mnenje učencev, kako oni doživljajo uvodne minute pouka, kakšno vlogo imajo le-te pri njihovi motivaciji, zbranosti in razumevanju snovi ter katere uvodne aktivnosti jih najbolj pritegnejo, sem izvedla anketo. Anketo so izpolnjevali učenci 6. a in 6. c oddelka (39 učencev), 7. a in 7. b oddelka (42 učencev) in 2 skupini 9. razredov (28 učencev), skupaj 109 učencev. V nadaljevanju so predstavljeni njihovi odgovori na posamezna vprašanja.

4 Rezultati ankete

1. vprašanje: Kako pomembno se ti zdi, da se v uvodu pove, kaj bomo delali in zakaj? (Obkroži samo en odgovor: pomembno, nevtrarno, nepomembno.)

Večina učencev (77) meni, da je pomembno, da jim učitelj na začetku ure pove, kakšni so cilji in vsebina dela. Le trije učenci menijo, da to ni pomembno, ostali pa so do tega nevtralni.

2. vprašanje: Se ti zdi pomembno, da je začetek učne ure zanimiv? (DA / NE)

Velika večina učencev (101) meni, da je pomembno, da se učna ura začne na zanimiv način.

3. vprašanje: Ali ti učiteljeva pozitivna energija pomaga pri motivaciji za učenje? (DA / NE)

Kar 89 učencev meni, da učiteljeva energija in navdušenje pri pouku pozitivno vplivata na motivacijo za učenje, medtem ko 20 učencev meni, da to nanje nima posebnega vpliva.

4. vprašanje: Ali meniš, da je uvodna motivacija pomembna za tvoj učni uspeh? (DA / NE)

Kar 70 % (76 učencev) učencev smatra, da je uvodna motivacija pomemben dejavnik pri doseganju boljših učnih rezultatov.

5. vprašanje: Kako pogosto se počutiš motiviranega na začetku učne ure? (Obkroži samo en odgovor: vedno, pogosto, včasih, redko, nikoli.)

Slaba polovica anketirancev (47 %) se 'včasih' počuti motivirane na začetku ure, 21 % se jih pogosto počuti motivirane, zelo malo (2 %) pa se jih vedno počuti motivirane na začetku šolske ure. Približno 30 % anketirancev (22 % 'redko' in 8 % 'nikoli') izraža pomanjkanje motivacije na začetku ure. V največji meri so motivirani učenci 6. razredov ('pogosto' 28 %),

medtem ko se devetošolci najmanjkrat počutijo motivirane na začetku šolske ure ('redko' 28 %).

6. vprašanje: Kako pogosto se ti zdi, da uvodne dejavnosti vplivajo na tvojo pozornost oz. pripravljenost na sodelovanje med celotno učno uro? (Obkroži samo en odgovor: vedno, pogosto, včasih, redko, nikoli.)

60 % anketirancev (10 % vedno, 50 % pogosto) meni, da uvodne dejavnosti pozitivno vplivajo na njihovo pozornost in pripravljenost za sodelovanje. Več kot četrtnina učencev (27 %) meni, da imajo uvodne dejavnosti včasih vpliv, medtem ko le manjši delež (13 %) odgovarja 'redko' ali 'nikoli'. V 9. razredu 55 % anketirancev in v 6. razredu 54 % anketirancev meni, da uvodne dejavnosti pogosto vplivajo na njihovo motivacijo. V 7. razredu izstopa višji delež učencev (17 %), ki meni, da uvodne dejavnosti vedno vplivajo na njihovo pozornost.

7. vprašanje: Kako pogosto se ti zdi, da uvodne dejavnosti pomagajo pri boljšem razumevanju snovi? (Obkroži samo en odgovor: vedno, pogosto, včasih, redko, nikoli.)

65 % učencev meni, da uvodne dejavnosti 'vedno' ali 'pogosto' pomagajo pri boljšem razumevanju snovi. Le 4 % učencev menijo, da uvodne aktivnosti le 'redko' oz. 'nikoli' ne pomagajo. Rezultati potrjujejo, da uvodne dejavnosti v vseh treh razredih oz. starostnih skupinah pretežno pozitivno vplivajo na razumevanje snovi.

8. vprašanje: Katere dejavnosti na začetku ure te najbolj pritegnejo? (Označi vse, kar velja: zanimiva vprašanja, pesmica, povezava z resničnim življenjem, zanimiv posnetek/slika, uganke, fizična aktivnost, učiteljeva razlaga, možganska nevihta, igra/kviz, tekma, drugo.)

Na prvem mestu (80 %) v vseh starostnih skupinah sta igra oz. kviz. Priljubljeni (62 %) so tudi zanimivi posnetki oz. slike. Kar zadeva ostale aktivnosti, pri šestošolci izstopajo fizične aktivnosti (54 %) in pesmice (51 %). Sedmošolci so izpostavili tekmovanja (62 %) in uganke (50 %). Devetošolci dajejo prednost fizičnim aktivnostim (46 %), tekmam (46 %) in povezavi z resničnim življenjem (36 %), medtem ko jim pesmice in uganke niso tako zanimive. Rezultati kažejo, da so najuspešnejše uvodne dejavnosti tiste, ki so interaktivne, vizualne in igrive narave, saj pritegnejo najširši krog učencev ne glede na starost.

9. vprašanje: Katera od spodnjih trditev najbolje opisuje tvoje občutke ob zanimivem začetku ure? (Obkroži samo en odgovor: Veselim se, kaj bomo počeli.; Lažje razumem snov.; Bolj sem zbran.; Ni razlike, kako se začne.; Raje bi začel z razlago.)

38 % učencev si želi zabavnega uvoda, ker se potem veselijo, kaj bodo počeli pri pouku. 35 % jih meni, da jim tak uvod pomaga bolje razumeti snov. 16 % učencev meni, da jim zabaven uvod pomaga ohraniti zbranost. Nihče si ne želi začeti ure zgolj z razlago.

10. vprašanje: Bi si želel, da se pouk pogosteje začne na zanimiv način? (Obkroži samo en odgovor: DA.; NE.; Je že dovolj zanimiv.)

Kar 102 (94 %) od 109 anketiranih učencev si želi, da bi se pouk pogosteje začel na zanimiv način. Le 1 sedmošolec meni, da spremembe niso potrebne, 6 učencev (2 devetošolca, 1 sedmošolec in 3 šestošolci) pa ocenjuje, da je pouk že dovolj zanimiv. Rezultati jasno kažejo, da si velika večina učencev v vseh razredih želi pogostejše uvodne aktivnosti, ki bi jih pritegnile in spodbudile k sodelovanju.

Iz rezultatov ankete je razvidno, da imajo uvodne dejavnosti pomembno vlogo pri spodbujanju motivacije, zbranosti in razumevanja snovi v vseh razredih ter da je uvodna motivacija ključnega pomena pri ustvarjanju spodbudnega in učinkovitega učnega okolja. Večina učencev si želi, da bi bile uvodne minute pogostejše zanimive, zabavne, raznolike in povezane z jasnimi cilji ure. Čeprav se kot učiteljica trudim uvajati takšne dejavnosti, ugotavljam, da vedno obstaja prostor za izboljšave – predvsem pri iskanju novih, izvirnih in interaktivnih pristopov, ki bi pritegnili tudi tiste, ki so manj motivirani. Na podlagi rezultatov ankete in teoretskih izhodišč bom v prihodnje pri načrtovanju uvodnih aktivnosti še pogostejše vključevala elemente igre in izzivov, posebej prilagojenih različnim starostnim skupinam. Pomembno vlogo pri motivaciji in zavzetosti učencev ima tudi energičen in navdušen nastop učitelja, saj lahko ta s svojo energijo in pristopom bistveno vpliva na njihovo pripravljenost za učenje. Mlajše učence najlažje motiviramo z igro, glasbo in gibanjem, medtem ko najst-

niki potrebujejo izzive ter konkretne povezave s svojim življenjem in interesi. V nadaljevanju bom predstavila nekaj primerov uvodnih aktivnosti, ki so se izkazale za uspešne. Pesmice, kratki videoposnetki in podobne dejavnosti so že dobro znani, zato se bom osredotočila predvsem na tiste, ki jih redkeje uporabljamo, a imajo pri učencih izjemno pozitiven odziv.

5 Primeri uvodnih aktivnosti

5.1 'Pronouns' Twister

Twister je odlična uvodna aktivnost za učne ure, ki so namenjene utrjevanju posameznih slovničnih struktur. Na tem mestu je opisan primer za utrjevanje osebnih in svojilnih zaimkov. Učenci so razdeljeni v skupine po 4 ali 5. Po tleh so razporejeni lističi z zaimki (za vsako skupino posebej). V vsaki skupini določijo vrstni red (kdo začne prvi, drugi ...). Učitelj prebere prvo poved, npr. 'I gave her my book.', prvi učenec mora postaviti roke ali noge na zaimke, ki jih sliši. Na vrsti je drugi učenec in učitelj prebere drugo poved ... Učitelj prebere toliko povedi, kot je učencev v skupini. Učitelj ima vnaprej pripravljenih vsaj 30 povedi, da lahko izvede več krogov. Učenci, predvsem mlajši, pri takšni aktivnosti zelo uživajo, saj se lahko gibajo, sodelujejo in na zabaven način ponovijo zahtevane slovnične strukture.

5.2 Decode the Message

Aktivnost je primerna kot uvod v bralno ali slušno razumevanje, saj na izvirni način napove temo in vzbudi učenčev radovednost. Učenci so razdeljeni v pare ali manjše skupine. Vsaka skupina prejme vsaj 3 'tajna' sporočila, ki jih mora razvozlati. Na primer:

- a) Gnhtemos si gnrw! (Besede so zapisane nazaj.)
- b) Tghmery asrhe oln a mlioskslijozn. (Vsaka druga črka je prava.)
- c) Th mssn s cmplt. (Zapisani so le soglasniki.)

Povedi, se nanašajo na vsebino bralnega ali slušnega razumevanja, ki sledi, in služijo kot namig, o čem se bomo pri uri pogovarjali. Po razvozlanju povedi učence povprašamo, kaj menimo, da bo tema ure. Ta dejavnost pritegne tudi starejše učence. Z njo učenci utrjujejo sposobnost prepoznavanja vzorcev in kritičnega mišljenja ter krepijo sodelovanje in motivacijo.

5.3 Word Limbo

Ta aktivnost je primerna za ponovitev ali preverjanje predznanja besedišča. Potrebujemo vrvico ali palico. Učenci so postavljeni v kolono, v ozadju se vrti glasba. Učitelj ima pripravljen seznam besed, ki bi jih rad ponovil oz. preveril. Učitelj govori besede v slovenščini, učenci, ki so na vrsti, jih prevajajo v angleščino. Vrvico po vsaki uspešno prevedeni besedi spustimo nižje. Če učenec pozna besedo in njen pomen, vendar se ne uspe skloniti pod prečko, ima še eno priložnost. Če ne uspe, izpade iz kroga. Ravno tako damo še eno priložnost učencu, ki uspešno preide pod prečko, vendar ne pove pravilnega prevoda. Če besede ne prevede pravilno tudi v drugem krogu, izpade iz igre. Igra »Word Limbo« poskrbi, da se učenci ne le gibajo in zabavajo, temveč tudi utrjujejo besedišče ter izgovorjavo na dinamičen in aktiven način.

5.4 Emoji Story

Aktivnost je primerna za utrjevanje besedišča, slovničnih struktur ali kot uvod v bralno ali govorno dejavnost. Učitelj na tabli prikaže kratko zgodbo v obliki zaporedja emotikonov. Na primer: Emoticons.

Pričakovani opis: "The dog was in the house. He found some meat and was very happy!" . Pred izvedbo aktivnosti učencem pojasnimo, kateri čas in slovnične strukture želimo, da uporabijo v povedih (npr. preteklik, povedi v 3. osebi ednine, dodajanje pridevnikov ipd.). Aktivnost se lahko izvede frontalno ali pa učence razdelimo v manjše skupine, kjer skupaj sestavijo zgodbo, jo zapišejo in nato predstavijo ostalim. Aktivnost spodbuja ustvarjalnost. Kot dodaten izziv lahko dodamo omejitev števila povedi, uvajamo rime ali dialoge ipd.

Zaključek

Rezultati ankete potrjujejo teorijo, da uvodna motivacija ni 'izguba časa', ampak je ključen element uspešnega pouka. Skrbno načrtovana in smiselna uvodna motivacija povečuje pozornost, spodbuja radovednost in vodi k boljšemu razumevanju snovi. Učitelji lahko z raznolikimi in s premišljenimi uvodnimi aktivnostmi ustvarimo spodbudno učno okolje, v katerem so učenci motivirani in pripravljeni na izzive pouka. Pomembno je, da ne pozabimo – prvih nekaj minut lahko spremeni izkušnjo učenja ne le tisti dan, temveč tudi dolgoročno.

Literatura

- Čuk, M. (2022). Uvodna motivacija pri pouku književnosti. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=208084&lang=slv>
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. Routledge. https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf
- Immordino Yang, M. H. in Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn. Mind, Brain, and Education, 1(1), (str. 3–10). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jurišević, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/41/323/280-1>
- Lavrenči, V. (2021). Priročnik uvodnih učnih motivacij na podlagi motiviranosti učencev in učenk 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja pri pouku slovenščine. Univerza v Mariboru, Filozofska Fakulteta. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=149248&lang=eng>
- Marzano, R. J. (2007). The Art and Science of Teaching. ASCD. [https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=Bv9QBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=%E2%80%A2+Marzano,+R.+J.+\(2007\).+The+Art+and+Science+of+Teaching,+ASCD.&ots=xUFu09QV9N&sig=oPvi8DwGnbQhUcyTVTsDsrxjNQ4&redir_esc=y#v=onepage&q=%E2%80%A2%20Marzano%2C%20R.%20J.%20\(2007\).%20The%20Art%20and%20Science%20of%20Teaching.%20ASCD.&f=false](https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=Bv9QBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=%E2%80%A2+Marzano,+R.+J.+(2007).+The+Art+and+Science+of+Teaching,+ASCD.&ots=xUFu09QV9N&sig=oPvi8DwGnbQhUcyTVTsDsrxjNQ4&redir_esc=y#v=onepage&q=%E2%80%A2%20Marzano%2C%20R.%20J.%20(2007).%20The%20Art%20and%20Science%20of%20Teaching.%20ASCD.&f=false)
- Willis, J. (2007). Research-Based Strategies to Ignite Student Learning. ASCD. <https://files.ascd.org/pdfs/publications/books/Research-Based-Strategies-to-Ignite-Student-Learning-Sample-Chapters.pdf>

SOCIALNO PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI USPEŠNEGA POUČEVANJA

Povzetek: Uspešno poučevanje ni samo v tem, da se prenaša znanje, ampak veliko bolj v tem, da se ustvari okolje, kjer se učenci dejansko počutijo sprejete in varne. Pravijo, da je odnos med učiteljem in učenci odločilen, in res je tako – če obstaja zaupanje, potem pride tudi sodelovanje, sicer pa ga skoraj ni. Pri oblikovanju dobre učne skupnosti so zelo pomembne tudi socialne veščine, na primer empatija, pripravljenost na sodelovanje in sposobnost umirjenega reševanja sporov, ki jih je vedno dovolj. Ko učitelj pri pouku upošteva razlike med posamezniki in jim prilagodi način dela, lahko vsak pride do znanja na svoj način, kar daje občutek pravičnosti. Dodajanje socialno-pedagoških prijemov pa ne pomaga samo pri učenju, ampak tudi pri tem, da imajo učenci boljšo samopodobo ter pridobijo nekaj samozavesti, ki jo bodo potrebovali tudi zunaj šole. Zelo veliko šteje tudi to, da jih učitelj posluša in da njihova mnenja niso samo slišana, ampak tudi upoštevana, saj se s tem gradi občutek, da so del razreda in da nosijo del odgovornosti. Učitelj s svojim zgledom pokaže, kako se govori spoštljivo, kako se sodeluje in kako se spore reši brez nepotrebnih izbruhov, kar dolgoročno izboljšuje klimo v razredu. Posebej koristni so programi čustvene pismenosti in socialnih spretnosti, ker učence učijo bolje razumeti sebe in druge, kar se sliši preprosto, pa v praksi sploh ni. Poleg vsega, kar se dogaja med šolskimi stenami, pa je nujno tudi sodelovanje s starši in z lokalno skupnostjo, ker se šele tako zgradi širša mreža podpore, ki jo učenci občutijo. Nenazadnje pa ne smemo spregledati, da za dolgoročno uspešno delo učitelj potrebuje razmislek o svojem načinu poučevanja, nekaj samokritičnosti in seveda stalno strokovno rast na področju socialne pedagogike.

Ključne besede: uspešno poučevanje, učno okolje, odnos učitelj-učenec, socialne veščine, čustvena pismenost

SOCIO - PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EFFECTIVE TEACHING

Abstract: Effective teaching is based on creating a safe and supportive learning environment where every student feels accepted. A positive teacher-student relationship plays a key role, as it fosters trust and encourages active participation in the learning process. Social skills such as empathy, collaboration, and conflict resolution are important factors in shaping a positive learning community. Differentiated instruction, which takes into account students' individual needs, ensures equitable access to knowledge for all. Incorporating socio-pedagogical approaches further promotes the development of students' self-esteem and confidence. Active listening and valuing students' opinions strengthen their sense of importance and shared responsibility within the classroom. Through their example, teachers teach respectful communication, cooperation, and non-violent problem-solving, reinforcing a positive classroom climate. Programs that focus on emotional literacy and social skills also play a special role, helping students better understand themselves and others. Beyond classroom activities, regular collaboration with parents and the local community is important, as it creates a wider support network for students. Finally, long-term effective teaching requires reflection on one's own practice and continuous professional development in the field of social pedagogy.

Keywords: effective teaching, learning environment, teacher-student relationship, social skills, emotional literacy

Uvod

Poučevanje, če je res uspešno, ni zgolj prenos dejstev ali suhoparnih informacij. Gre predvsem za ustvarjanje okolja, kjer se učenec počuti varno, spoštovano in del nečesa večjega. Veliko vlogo ima odnos med učiteljem in učenci, saj prav zaupanje odpira prostor za iskreno sodelovanje pri učenju. Pri tem imajo svoje mesto socialne veščine – empatija, sodelovanje, pa tudi zmožnost mirnega reševanja nesoglasij. Ko učitelj pouk prilagodi posamezniku in njegovim potrebam, omogoči pravičnejši dostop do znanja, kar je v današnji šoli pogosto ključno. Vpeljava socialno-pedagoških pristopov dodatno pomaga, da se učenci lažje razvijajo, krepijo samopodobo in pridobivajo samozavest. Pomembno je tudi, da jih učitelj resnično posluša in da njihova mnenja štejejo, saj se tako gradi občutek pripadnosti in odgovornosti. S svojim zgledom pokaže, kaj pomeni spoštljiva komunikacija, kako se sodeluje in kako se spore rešuje brez nasilja, s čimer se krepí dobra klima v skupini. Programi čustvene pismenosti in socialnih spretnosti imajo tu posebno težo, ker učence spodbujajo k boljšemu razumevanju samega sebe in drugih. Ob vsem tem pa šola ne obstaja v vakuumu – pomembno je sodelovanje s starši in širšo skupnostjo, saj tako nastane mreža podpore, ki sega izven razreda. Na koncu pa ne gre pozabiti, da je dolgoročna uspešnost močno povezana s tem, da učitelj premisli o svoji praksi, se kdaj ustavi, reflektira in se stalno uči ter razvija na področju socialne pedagogike.

1. Teoretične osnove uspešnega poučevanja

Socialno-čustveni pristopi in njihova vloga

Socialno-čustveno učenje (SEL) je proces, v katerem se učenci učijo prepoznavati in obvladovati svoja čustva, razvijati empatijo, vzpostavljati in ohranjati pozitivne odnose ter sprejemati odgovorne odločitve. Raziskave kažejo, da SEL prispeva k zdravemu počutju in varnim šolam. Udeležba v SEL programih je povezana z zmanjšanjem čustvenega stresa, bolj pozitivnimi stališči do sebe in drugih ter manj težavami v vedenju in disciplini (Zeidner & Matthews, 2017).

Pomen odnosa učitelj-učenec

Pozitiven odnos med učiteljem in učencem je ključen za uspešno učenje. Takšni odnosi temeljijo na zaupanju, spoštovanju in razumevanju potreb učencev. Raziskave kažejo, da učitelji, ki vzpostavijo podpirne in pravične odnose z učenci, prispevajo k boljšemu učnemu okolju (Zeidner & Matthews, 2017).

Diferencirano poučevanje

Diferencirano poučevanje pomeni prilagajanje učnih vsebin, metod in ocen učnim potrebam vseh učencev. To vključuje upoštevanje različnih hitrosti učenja, interesov in predznanja učencev, kar omogoča enakovredno dostopanje do znanja za vse (Gagné, 2013).

Pomen podpore za nadarjene otroke

Hollingworth (1926) je že zgodaj opozorila, da pomanjkanje intelektualnih izzivov in neustrezna čustvena podpora lahko negativno vplivata na prilagoditev nadarjenih otrok.

2. Praktični pristopi za implementacijo v razredu

Ustvarjanje varnega učnega okolja

- Vzpostavitev pravil in rutin: Jasna pravila in predvidljive rutine pomagajo učencem, da se počutijo varne in podprte.
- Spodbujanje odprte komunikacije: Učenci naj se počutijo svobodno izražati svoja mnenja in čustva brez strahu pred negativnimi posledicami.

Poučevanje in modeliranje čustvene pismenosti

- Prepoznavanje in poimenovanje čustev: Pomagajte učencem prepoznati in poimenovati svoja čustva ter razumeti čustva drugih.
- Strategije obvladovanja čustev: Učite učence tehnike, kot so globoko dihanje, štetje do deset ali uporaba izjav "Jaz se počutim...", da obvladujejo svoja čustva.

Spodbujanje socialnih veščin

- Empatija: Učite učence, kako se postaviti v čevlje drugih in razumeti njihove občutke.
- Reševanje konfliktov: Poučite učence strategije za mirno in spoštljivo reševanje nesoglasij.
- Sodelovanje: Spodbujajte skupinsko delo in sodelovanje pri nalogah, kar krepi občutek skupnosti.

Vključevanje staršev in skupnosti

- Redno obveščanje: Obveščajte starše o napredku njihovih otrok in jih vključite v učni proces.
- Skupnostni projekti: Organizirajte projekte, ki vključujejo tako učence kot njihove družine in širšo skupnost.

Refleksija in strokovno izpopolnjevanje učiteljev

- Samorefleksija: Redno pregledujte svojo učiteljsko prakso in iščite načine za izboljšanje.
- Strokovno izpopolnjevanje: Sodelujte v programih za strokovno izpopolnjevanje, ki se osredotočajo na socialno-pedagoške pristope.

3 Zaključek

Uspešno poučevanje zahteva celosten pristop, ki vključuje tako intelektualni kot socialno-čustveni razvoj učencev. Z ustvarjanjem varnega učnega okolja, vzpostavitvijo pozitivnih odnosov, poučevanjem socialnih veščin in vključevanjem staršev ter skupnosti lahko učitelji prispevajo k celostnemu razvoju svojih učencev. Nenehna refleksija in strokovno izpopolnjevanje pa zagotavljata, da učitelji ostanejo učinkoviti in podpirajoče figure v življenju svo-

jih učencev.

Literatura

Gagné, F. (2013). The DMGT 2.6: A comprehensive model for the development of talents [PDF]. Retrieved from <https://www.fdgagné.com>

Hollingworth, L. S. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. Macmillan.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in educational settings. Springer.

TIMSKO SODELOVANJE UČITELJEV ZA BOLJŠO UČNO MOTIVACIJO UČENCEV

Povzetek: Pedagoški delavci želimo z različnimi tehnikami spodbujati učenčovo učno motivacijo, da bi jim pomagali pri razvijanju in ozaveščanju čutnih zaznav in razvijanju čustev, pridobivanju pozitivne samopodobe in spoštovanja ter odgovornosti. Medpredmetne povezave na vseh stopnjah izobraževanja so vedno zahtevna naloga, tako za učitelje kot učence. V prispevku bomo predstavili timsko sodelovanje učiteljev na osnovni šoli z namenom boljše učne motivacije s pomočjo medpredmetno in medpodročno zasnovanega vzgojno-izobraževalnega procesa. Poleg tega smo želeli spodbujati razvoj profesionalnih zmožnosti, medsebojno podporo in skrb eden za drugega. Člani medpredmetnega in medpodročnega strokovnega tima smo povezovali vsebine več predmetnih področij, pridobili celostna ter uporabna znanja ter povezovali učne spretnosti z različnih predmetnih področij. V projekt smo vključili učence četrtil in petih razredov, učence sedmega razreda nižjega izobrazbenega standarda in učence od prvega do petega razreda prilagojenega programa. Polega teh se nam je pridružila tudi skupina vrtčevskih otrok. V skupnih druženjih smo s pomočjo različnih iger, interaktivnih vaj, treningov izboljšav in načrtovanjem pomoči pri učenju razvijali socialne veščine, povezovali razred in skupine ter motivirali učence za učenje. Tako smo pripomogli k celostnemu in skladnemu razvoju otrok.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, sodobni pristopi poučevanja, spodbudno učno okolje, timsko sodelovanje, učna motivacija

TEACHER TEAMWORK FOR BETTER STUDENTS LEARNING MOTIVATION

Abstract: Educators want to use various techniques to promote students' learning motivation in order to help them develop and raise awareness of sensory perceptions and emotions, gain positive self-image, respect and responsibility. Cross-curricular connections at all levels of education are always a demanding task, for both teachers and students. In this article, we will present the teamwork of teachers at primary school with the aim of improving learning motivation through an interdisciplinary and cross-disciplinary educational process. In addition, we wanted to promote the development of professional capabilities, mutual support and care for each other. As members of the interdisciplinary and cross-disciplinary expert team, we connected the content of several subject areas, acquired comprehensive and useful knowledge. We included fourth and fifth grade students, seventh grade students of a lower educational standard and students from the first to fifth grades of an adapted program. In addition, a group of kindergarten children also joined us. In joint gatherings, we developed social skills, connected the class and groups, and motivated students to learn through various games, interactive exercises, improvement training, and planning of learning assistance. In this way, we contributed to the holistic and harmonious development of children.

Key words: cross-curricular integration, modern teaching approaches, stimulating learning environment, team cooperation, learning motivation

1 Uvod

Pri timskem delu si učitelji pomagajo pri organizaciji dela v razredu v smislu učinkovitejšega učenja učencev, izmenjavi mnenj in izkušenj v zvezi s poučevanjem, skupnem načrtovanju dejavnosti in prevzemanju odgovornosti za njihovo izpeljavo ter zmanjševanju socialne razdalje med posameznimi učitelji in vodstvom šole (Novak, 2022). Schleicher (2019) je dokazal, da sodelovanje in timsko delo učiteljev povečujeta njihovo učinkovitost, kar vpliva na boljše dosežke učencev in ohranja pozitivno naravnost učiteljev, prav tako pa spodbuja neformalno refleksijo in povratne informacije. Prednosti timskega dela se odražajo tudi v tem, da se člani tima zavedajo medsebojne odvisnosti ter razumejo, da je mogoče osebne in timske cilje učinkoviteje doseči z vzajemno podporo in sodelovanjem. Potreba po timskem delu in sodelovanju učiteljev je izrazita, saj je le-to ključno za uspešnost učencev (Novak, 2022). Pavlič Škerjančeva (2013) navaja, naj bo poučevalni tim čim bolj stalen in stabilen, s čim manj različnih poučevalnih partnerjev v istem oziroma krajšem časovnem obdobju. Timsko poučevanje naj ima fleksibilno možnost izvedbe in čim manj naključnega ali zadnji trenutek dogovorjenega izvajanja. Timsko delo ima pozitivne učinke med strokovnimi delavci, spodbuja aktivno in sodelovalno učenje pri učencih, krepi motivacijo ter razvija samozavest. Pomembno je, da učenci vidijo, da so njihov trud in ideje pomembni za skupen

uspeh.

2 Timsko poučevanje učiteljev v sklopu projekta Življenje v skupnosti

Na šoli smo sestavili tim štirih učiteljev četrtega in petega razreda ter dveh učiteljev iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja ter prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Glavni namen timskega sodelovanja med učitelji je bilo izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja ter zagotavljanje skupne strokovne rasti, med učenci pa razvijanje sodelovalnih veščin, učinkovito komuniciranje, skupno reševanje problemov, prevzemanje odgovornosti, spoštovanje različnosti in izboljševanje socialnih veščin. Sodelujoči strokovni delavci smo v letni pripravi opredelili predvidena srečanja timskih sodelavcev ter cilje za strokovne delavce, in sicer spodbujanje razvoja profesionalnih zmožnosti, medsebojna podpora in skrb eden za drugega, graditev zaupljivih odnosov med člani medpredmetnega in medpodročnega strokovnega tima, povezovanje vsebine več predmetnih področij, pridobivanje celostnega ter uporabnega znanja in povezovanje učne spretnosti z različnih predmetnih področij. Člani tima smo predlagali predvidene vsebine, ki naj bi jih obravnavali pri vzgojno-izobraževalnem delu, in ob tem zapisali cilje za učence, katerih glavni namen je bil aktivno in sodelovalno učenje, krepitev motivacije ter razvijanje samozvesti in empatije. Poleg tega smo želeli, da učenci vidijo, da so njihov trud in ideje pomembni za skupen uspeh. V timu smo tudi načrtovali izvajanje oziroma trajanje dejavnosti ter predvideno število ur neposrednega dela z učenci. Skozi celo šolsko leto smo spremljali in dokumentirali dejavnosti ter ob koncu vsake izvedene aktivnosti zapisali evalvacijo in dodali foto dokumentacijo. V nadaljevanju je opisanih nekaj idej in uporabnih vaj, oziroma dejavnosti medpredmetnega in medpodročno zasnovanega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki smo jih izvajali v sklopu timskega sodelovanja.

2.1 Izdelava naslova

Dejavnost se lahko izvaja na začetku šolskega leta oziroma ob začetku projekta. Učitelj pripravi črke naslova projekta, vsako na svojem listu. Učenci si v parih izberejo črko, ki jo skupaj pobarvajo in obrobijo s črnim flomastrom. Črke nato obesijo na steno na šolskem hodniku, kjer njihove izdelke in nadaljnja razmišljanja o projektu lahko vidijo in si jih preberejo ostali učenci in učitelji. S sodelovanjem razredov dosežemo povezovanje, sodelovanje, pozitivno klimo, prisotna je medsebojna pomoč, strpnost in poslušanje sošolcev.

2.2 Šolska skupnost in pravila

Vajo uporabimo v skupinah za uvod v novo šolsko leto ali ob formiranju novih skupin. Poudarek je na sodelovalnem delu in učenju. Učenci v skupinah po štiri oblikujejo razredna, oddelčna in šolska pravila, ki jih zapišejo na večji plakat. Ob začetku se morajo dogovoriti in porazdeliti delo, da k nalogi vsak prispeva svoj delež. Ob koncu aktivnosti ob svojem izdelku govorno nastopajo oziroma poročajo o svojem delu. Učenci se po opravljenih govornih nastopih pogovorijo o šolskih pravilih, primerjajo jih med seboj ter dodajo svoje primere. Strinjajo se, da morajo na šoli veljati enaka pravila za vse učence. Plakate ob koncu dejavnosti obesijo na oglasno steno pod naslov, omenjen v prejšnji dejavnosti. Učenci so motivirani, delo si porazdelijo, sodelujejo med seboj, poslušajo druge in predlagajo svoja navodila. Poudarek je na izgubi strahu pred govornim nastopanjem in na poslušanju in spodbujanju sošolcev. Po končanih nastopih so učenci nase ponosni.

2.3 Slikanje na majice

Dejavnost se lahko izvaja v tednu otroka ali ko se učenci že poznajo med seboj. Učencem naročimo, da prinesejo svetle enobarvne majice. Le-te v šoli poslikajo, nato pa podarijo prijateljem, ki si podarjene majice oblečejo ter pripovedujejo o ustvarjalnosti in idejah. Učitelj usmerja pogovor o opazovanju in interpretaciji. Opazimo lahko domiselne podrobnosti. Poudarimo tudi trud, ideje in vztrajnost, ki jih izkazujejo učenci. Spodbudno komentiramo dobre posebnosti vseh izdelkov. Učenci pri nalogi zelo uživajo. Ker izdelek delajo za prijatelja, se še bolj trudijo. Pri tem prihaja do medsebojnega povezovanja.

2.4 Oživljanje

Aktivnost se izvaja ob svetovnem dnevu oživljanja oziroma v sklopu akcije Slovenija oživlja, ki se vsakoletno dogaja na šolskem igrišču v organizaciji in sodelovanju s Centrom za krepitev zdravja in zdravstvenim domom. Učenci se razdelijo v skupine, kjer poslušajo, opazujejo in izvajajo določene aktivnosti, in sicer preventiva pri športu, hitro ukrepanje ob srčnem zastoju, prikaz temeljnih postopkov oživljanja (TPO) ter uporaba avtomatskega defibrilatorja (AED). Učenci so sprva prestrašeni, ker s temeljnimi postopki oživljanja in hitrim ukrepanju ob srčnem zastoju še niso dobro seznanjeni. Ob postopkih oživljanja na modelu se nato dobro znajdejo in so nase ponosni.

2.5 Pobirajmo smeti, čistimo okolico

Dejavnost čistilne akcije se lahko izvaja aprila v tednu dneva Zemlje. Učitelji in učenci se zberejo pred šolo. Učitelji učence razdelijo v skupine, tako da so v vsaki skupini učenci različnih oddelkov. Vsaka skupina dobi vrečko ter nekaj rokavic in metlo. Učenci se dogovorijo, kateri del okolice šole bodo očistili, kdo bo pometal, kdo pobiral smeti oziroma kako bo delo potekalo v njihovi skupini. Učitelji učencem določijo čas, do kdaj bo potekala čistilna akcija. Ko se zopet zberejo pred šolo, se pogovorijo o čistilni akciji. Med seboj primerjajo, koliko smeti so pobrali, na katerih mestih je bilo več smeti, kakšne smeti so pobirali in kdo menijo, da jih je zavrzel. Smeti nato odnesejo v ustrezne zabojnike. Po čistilni akciji učenci pospravijo metle. Zadovoljni so, da sami očistijo okolico šole ter so še bolj pozorni na to, kam odlagajo odpadke ustrezno skrbijo za čisto in urejeno okolico, v kateri živijo. Poleg tega so se povezovali in pridobili nova prijateljstva.

2.6 Branje slikanic pod drevesom

Dejavnost se izvaja med učenci drugega triletja osnovne šole in učenci prvega in drugega triletja nižjega izobrazbenega standarda. Učitelji morajo učence s pogovorom o različnosti in spoštovanju predhodno pripraviti na sodelovanje, ki je načrtovano in prilagojeno zmožnostim obeh skupin. Druženje je organizirano v okolju, ki je blizu in poznano učencem nižjega izobrazbenega standarda. Učitelji pripravijo primerne knjige, ki si jih učenci izbirajo in berejo sami, berejo drugim, lahko si jih menjavajo ali berejo ponovno. Med tem imajo možnost, da se sprehajajo po igrišču in igralih. Druženje je odlična priložnost za učence, da se pridružujejo prilagojenim oddelkom pri enostavnih in učno nezahtevnih dejavnostih, saj je pri ostalih šolskih predmetih učna snov za učence prilagojenega programa velikokrat prezahtevna. Sodelovanje med učenci drugega triletja osnovne šole in učenci nižjega izobrazbenega standarda ima zelo pozitivne učinke za obe skupini. Med učenci ni žaljenja ali kakršnegakoli zbadanja, norčevanja zaradi nižjih zmožnosti. Navadijo se drug na drugega in se prijetno družijo med seboj. Takšna oblika sodelovanja spodbuja inkluzijo, medsebojno razumevanje, socialne veščine, razvijanje empatije in odgovornosti ter pripadnosti.

2.7 Medsebojno povezovanje učencev in otrok iz vrtca

Učence v razredu predhodno pripravimo na vlogo mentorjev mlajšim otrokom. V vrtcu se učenci otrokom najprej predstavijo z imenom in enim hobijem, nato se predstavijo tudi otroci. Po predstavitvi učence in otroke razdelimo v mešane pare, ki skupaj premagujejo enostaven poligon za športne aktivnosti. Po malici imajo na izbiro več dejavnosti skupnega ustvarjanja, spodbujanja domišljije in fine motorike, in sicer skupno risanje s kredami po asfaltu, žoganje ali igra na igralih. Za zaključek sledi umiritev, izražanje občutkov in slovo. Učenci se tudi v razredu pogovorijo v krogu, kjer izrazijo svoje vtise in občutke. Učenci se naučijo jasno, spoštljivo in razumljivo komunicirati z mlajšimi otroki, razvijajo komunikacijske veščine ter strpnost. Med učenci na ta način spodbujamo tudi odgovornost, medsebojno povezovanje, spodbujanje prijateljskih vezi, občutek pripadnosti in sprejemanje različnosti.

Zaključek

V timskem sodelovanju smo člani tima s svojimi sposobnostmi in znanjem prispevali k skupnemu uspehu, razvijali občutke zaupanja, se zavzemali za odprto komunikacijo, spod-

bujali sproščeno izražanje idej, mnenj, nestrinjanj in občutij ter vprašanj in dilem. Z vzajemno podporo med učitelji, z vzpostavljanjem odnosov, ki temeljijo na spodbujanju in podpiranju drug drugega, izmenjavi učnih sredstev in učnih pripomočkov se je v timu razvijalo predvsem dobro vzdušje. Med deležniki je bila zaznana boljša komunikacija, povečana motivacija za delo, razvijanje socialnih in sodelovalnih veščin ter empatije, večja odgovornost in samostojnost učencev, učinkovito sodelovalno učenje, boljše medosebne vezi in pozitivno vzdušje ter večja ustvarjalnost in kritično mišljenje. Poleg navedenega smo s timskim sodelovanjem dosegli tudi nekaj organizacijskih ciljev. Povezovali smo vrtec in šolo, krepili sodelovanje med vzgojitelji in učitelji, načrtovali in izvajali skupne dejavnosti, kar je tudi med učitelji spodbujalo ustvarjalnost in organizacijske sposobnosti ter razvijanje empatije in strpnosti do učencev in otrok različnih starosti z različnimi potrebami. Zaključimo lahko, da je izvajanje dejavnosti timskega sodelovanja in povezovanja smiselno, saj povečuje učinkovitost, produktivnost in kakovost dela, spodbuja učenje ter izboljšuje komunikacijo. Pozitivni učinki timskega sodelovanja med učitelji in učenci pomembno vplivajo na kakovost pouka, odnose v razredu ter celostni razvoj učencev. Takšno sodelovanje spodbuja vključujoče in spodbudno učno okolje, kjer se vsi počutijo slišane, spoštovane in motivirane za učenje.

Literatura

- Novak, M. (2022). Vloga in pomen timskega dela na razredni stopnji. V: Razredni pouk št. 3/2022, letnik 24. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pavlič Škerjanc, K. (2013). Timsko poučevanje. Obogateno učenje tujih jezikov II. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schlechter, A. (2019). Šole za učence 21. stoletja; močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi: mednarodno srečanje na vrhu o učiteljskem poklicu. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

OBLIKE SPODBUJANJA UČNE MOTIVACIJE PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI NA RAZREDNI STOPNJI.

Povzetek: Spodbujanje učne motivacije pri otrocih s posebnimi potrebami je ključno za njihov učni uspeh, čustveno dobrobit in dolgoročni razvoj. Zaradi učnih primanjkljajev in socialno-čustvenih izzivov ti učenci pogosto potrebujejo individualiziran pristop, prilagojene metode in sistematično podporo, ki obravnavajo tako notranje kot zunanje vire motivacije. V prispevku predstavimo teoretično izhodišče motivacije ter konkretne oblike spodbujanja učne motivacije pri delu z otroki s posebnimi potrebami na razredni stopnji. Poudarimo pomen vzpostavitve pozitivnega odnosa, postavljanja smiselnih in dosegljivih ciljev, uporabe raznolikih didaktičnih metod, spodbujanja samostojnosti in zagotavljanja pravočasne, specifične povratne informacije. Prispevek vključuje tudi pregled priporočil v razpredelnici in primere iz prakse.

Ključne besede: učna motivacija, dodatna strokovna pomoč, učenci s posebnimi potrebami, notranja motivacija, samoregulacija

STRATEGIES FOR PROMOTING LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: Promoting learning motivation among children with special educational needs is essential for their academic achievement, emotional well-being, and long-term development. Due to learning difficulties and socio-emotional challenges, these students often require individualized approaches, adapted methods, and systematic support that address both intrinsic and extrinsic sources of motivation. This paper outlines the theoretical framework of motivation and presents practical strategies for enhancing learning motivation among primary school children with special educational needs. We emphasize the importance of establishing a positive teacher-student relationship, setting meaningful and achievable goals, employing diverse didactic methods, promoting student autonomy, and providing timely, specific feedback. The paper includes a summary table of practical recommendations and illustrative examples from practice.

Keywords: learning motivation, additional professional support, students with special needs, intrinsic motivation, self-regulation

1 Uvod

Motivacija je eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na učno vedenje, dosežke in trajno vključevanje v šolski proces. Je notranji proces, ki usmerja posameznikovo vedenje, določa prizadevanje in vztrajnost ter vpliva na količino energije, vložene v učno aktivnost. V šolskem okolju učenci s posebnimi potrebami (OPP) zahtevajo premišljeno podporo, saj njihove edinstvene značilnosti učenja in funkcioniranja vplivajo na načine, kako razvijajo samopodobo in učne motive. Dodatna strokovna pomoč (DSP) v okviru osnovnošolskega izobraževanja predstavlja strukturirano obliko podpore, namenjeno učenju in vključevanju OPP. Namen DSP ni le kompenzirati primanjkljaje, temveč tudi graditi učno motivacijo, samostojnost in pozitivno samopodobo. V nadaljevanju obravnavamo teoretična izhodišča motivacije, različne oblike motivacije in konkretne pristope, ki jih lahko učitelji DSP uporabijo v praksi.

2. Motivacija in učenje

Motivacija je eden ključnih dejavnikov, ki določajo uspešnost učnega procesa ter vplivajo na učenčevo vedenje, dosežke in razvoj sposobnosti. Predstavlja notranji proces, ki posameznika spodbuja k dejavnostim, učenju in doseganju zastavljenih ciljev. Z odgovarjanjem na vprašanje, zakaj nekaj počnemo, usmerja vedenje, določa stopnjo truda in vztrajnosti ter vpliva na količino energije, ki jo posameznik vloži v dejavnost. Učenje zato ni pasivno sprejemanje informacij, temveč aktiven proces raziskovanja in razumevanja, pri katerem ima motivacija ključno vlogo pri spodbujanju zavzetosti, vztrajnosti in samoregulacije učenja.

Motivacijo oblikuje preplet notranjih in zunanjih dejavnikov. Med notranje spadajo zanimanje, radovednost, občutek kompetentnosti ter želja po osebnem napredku, medtem ko zunanje predstavljajo vplivi okolja, kot so nagrade, ocene, pričakovanja staršev in učiteljev ali socialno priznanje. Obe obliki motivacije se pogosto dopolnjujeta in skupaj vplivata na učenčevo vedenje. Razumevanje njunega medsebojnega delovanja je za učitelje bistveno,

saj omogoča načrtovanje ustreznih spodbud, ki krepijo učenčevo zavzetost in prispevajo k trajnostnemu znanju.

Notranja motivacija izhaja iz učenčevega zanimanja in notranjega zadovoljstva ob učenju. Učenec učenje doživlja kot nagrado samo po sebi, vodi ga radovednost, želja po razumevanju ter občutek osebne rasti. Takšna motivacija je povezana z učenčevimi interesi, pomenom, ki ga pripisuje učni vsebini, ter pričakovanjem uspeha. Tudi stopnja zahtevnosti učne naloge vpliva na notranjo motivacijo: naloge, ki so prelahke, povzročijo izgubo zanimanja, pretirano zahtevne pa občutek neuspeha. Optimalna zahtevnost ustvarja občutek izziva in zadovoljstva ob napredku, kar spodbuja občutek kompetentnosti in notranje motivacije.

Zunanja motivacija pa temelji na vplivih iz okolja, kot so ocene, nagrade, pohvale in pričakovanja drugih. Učenec se v tem primeru uči zaradi zunanjih ciljev, ne zaradi notranje želje po znanju. Čeprav zunanja motivacija lahko sproži začetno aktivnost, ne zagotavlja dolgotrajne vztrajnosti pri učenju. Naloga učitelja je, da zunanje spodbude postopoma preoblikuje v notranje, torej da učenec uspeh začne doživljati kot osebno zadovoljstvo. Ford (1992, v Juriševič, 2006) izpostavlja štiri vidike učnih ciljev, ki vplivajo na motivacijo: usretnost, pomembnost, dosegljivost in čustveno vrednost cilja.

Juriševič (2006) učence razvršča v pet skupin glede na prevladujočo obliko motivacije: učno tekmovalne učence, pri katerih prevladuje zunanja motivacija; učno aktivne učence, ki jih vodi notranja motivacija; učno nesamozavestne učence, pri katerih se prepletata obe obliki; učno pasivne učence, pri katerih sta notranja in zunanja motivacija nizki; ter učno nemotivirane učence, pri katerih motivacija povsem manjka. Slednji potrebujejo posebej prilagojen pedagoški pristop, ki vključuje zanimive in smiselne učne naloge, jasne cilje ter stalno podporo, s čimer se postopoma krepi občutek kompetentnosti in notranje motivacije.

Motivacija pri učenju je povezana tudi s socialno dinamiko v razred, kjer se vzpostavljajo odnosi med učiteljem, učencem in skupino. Wosnitze in Nenniger (2001, v Juriševič, 2006) poudarjata, da so ti odnosi temelj za oblikovanje učenčevega doživljanja učnega procesa. Po Nedeljko (2021) ima učitelj pomembno vlogo kot dražljaj, ki ga učenec interpretira in vrednoti, kar neposredno vpliva na njegovo motivacijo. Spodbudno, varno in vključujoče učno okolje tako krepi notranjo motivacijo, saj omogoča občutek pripadnosti in uspeha.

V slovenskem šolskem sistemu ima pomembno vlogo dodatna strokovna pomoč (DSP), namenjena otrokom s posebnimi potrebami (OPP). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) določa naslednje kategorije otrok, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali posebne programe vzgoje in izobraževanja:

- otroke z motnjami v duševnem razvoju,
- slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije,
- gluhe in naglušne otroke,
- otroke z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirane otroke,
- dolgotrajno bolne otroke,
- otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroke z avtističnimi motnjami ter
- otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Dodatna strokovna pomoč se izvaja individualno ali v paru, znotraj ali zunaj razreda, odvisno od potreb posameznega učenca. Njen namen ni zgolj odpravljanje primanjkljajev, temveč tudi spodbujanje motivacije in pozitivne učne izkušnje. S premišljeno zasnovanimi nalogami, ustrezno zahtevnostjo ter prilagojenimi metodami poučevanja učitelj povečuje učenčevo zanimanje, občutek kompetentnosti in pripravljenost za sodelovanje.

Pri delu z otroki s posebnimi potrebami je ključno, da učitelj vzpostavi spodbudno in varno vzdušje. Če učitelj naloge predstavi na razumljiv in dosegljiv način ter učenčev napredek sproti potrjuje, se krepi notranja in zunanja motivacija. Tak pristop omogoča učencem s posebnimi potrebami, da doživljajo uspeh, razvijajo občutek kompetentnosti in se aktivno vključujejo v učni proces.

Motivacija je torej temeljni dejavnik učne uspešnosti, še posebej pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. S celostnim pristopom, ki povezuje prilagojene učne metode, individualizirane cilje in podporno okolje, lahko učitelji pomembno prispevajo k razvoju notranje in zunanje motivacije ter s tem omogočijo optimalen učni napredek in pozitivno izobraževalno izkušnjo za vsakega učenca.

3. Oblike spodbujanja učne motivacije pri delu z otroki s posebnimi potrebami

3.1 Spodbujanje notranje motivacije

Notranja motivacija pripomore k trajnemu zanimanju za učno snov in vztrajnosti pri učenju. Učitelj, ki dela z učenci s posebnimi potrebami, jo lahko spodbuja z različnimi:

- Vključevanje učenčevih interesov v vsebine in naloge (npr. tematske naloge o športu, risankah ali hobijih).
- Omogočanje izbire (vrstni red nalog, način izvedbe), kar povečuje občutek avtonomije.
- Učenje skozi igro in simulacije, kvizi ter interaktivne aplikacije.
- Razbijanje kompleksnih nalog na manjše, obvladljive korake za občutek postopnega napredka.
- Uporaba konkretnih materialov in praktičnih primerov, ki povezujejo snov z vsakdanjim življenjem.
- Izmenjevanje različnih učnih pristopov (vizualnih, slušnih in gibalnih) prispeva k večji zavzetosti učenca, ohranja pozornost ter zmanjšuje možnost upada motivacije.
- Postavljanje kratkoročnih, jasno merljivih ciljev, ki učenčev napredek naredijo viden in otipljiv.

Primer iz prakse: pri učencu, ki ima rad risanke (npr. Smrkci), lahko učitelj uporabi elemente iz risanke kot motivacijsko sredstvo; npr. naloge, povezane s tem likom, kratke kvize ali ustvarjalne naloge, s čimer se zmanjša odpor in poveča priprava na delo.

3.2 Spodbujanje zunanje motivacije

Zunanja motivacija lahko pomembno prispeva zlasti v začetnih fazah učenja, ko učenec še nima notranjega zanimanja za določeno področje. Spodbujamo jo lahko na različne načine:

- Podajanje konkretne in pozitivne povratne informacije, ki poudarja trud in napredek (ne le rezultat).
- Uporaba simboličnih nagrad (nalepke, točke, žetoni) in kratkih spodbudnih aktivnosti kot motivacijskih ciljev.
- Organizacija sodelovalnih dejavnosti (delo v paru, skupine), kjer učenec doživi socialno priznanje.
- Prikaz primerov napredka drugih učencev kot modelov uspeha.
- Redna refleksija ob koncu ure z opisom napredka učenca.

3.3 Prilagoditev učnega okolja

Prilagojeno učno okolje je ključno za uspešno delo z učenci s posebnimi potrebami. Priporočljive prilagoditve vključujejo:

- Jasna struktura ure in rutina, ki zagotavljata varnost in predvidljivost.
- Vizualne opore: sheme, tabele, grafični prikazi in barvno označevanje.
- Tehnološke pripomočke: tablice, interaktivne aplikacije in računalniki za prilagojene vaje.
- Prilagoditev zahtevnosti nalog glede na učenčeve sposobnosti; naloge naj bodo izzivalne, a dosegljive.
- Vključevanje gibalnih dejavnosti in učnih nalog na prostem za povečanje pozornosti.
- Prilagoditev časovnih okvirjev in delitev nalog na manjše enote.

3.4 Spodbujanje samostojnosti in notranje kontrole

Samostojnost in občutek notranjega nadzora sta ključna za razvoj samostojnosti. Učitelj naj vključuje strategije, ki učencu omogočajo nadzor nad učenjem:

- Ponudba izbire (zaporedje nalog, orodja, način predstavitve).
- Vključevanje učenca v postavljanje kratkoročnih ciljev in vrednotenje njegovega napredka.

- Učenje samorefleksije: kratke ocene, kaj je šlo dobro in kje so izboljšave.
- Poudarek na strategijah učenja (npr. razdelitev časa, urejanje zapiskov, bralne učne strategije, ...).

3.5 Takojšnja in konkretna povratna informacija

Povratna informacija je eden najučinkovitejših dejavnikov učenja. Učitelj naj poskrbi, da je ta:

- Konkretna in opisna (npr. »Opazila sem, da si tokrat bral počasneje in zato naredil manj napak«).
- Takojšnja ali sprotna, da učenec lahko takoj popravi napako in se uči iz izkušnje.
- Spodbudna, usmerjena v napredek in strategije nadaljnjega dela.
- Podprta z vizualizacijo napredka (grafi, lestvice, nalepke), da učenec vidi svoj razvoj od začetka.

Učinkovito spodbujanje učne motivacije pri delu z učenci s posebnimi potrebami temelji na individualiziranem pristopu, pozitivnih odnosih, občutku kompetentnosti in čustveni varnosti. Načela, opisana v Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning of Students with Disabilities (APA, 2023) poudarjajo, da so motivacija, samoregulacija, čustva in socialna povezanost ključni dejavniki uspešnega učenja. Z njihovo dosledno uporabo učitelj ne le prenaša znanje, temveč ustvarja učni prostor, kjer učenec doživlja uspeh, napredek in zadovoljstvo ob učenju.

Tabela 1: Priporočila za spodbujanje učne motivacije pri delu z otroki s posebnimi potrebami

Področje	Cilj	Strategije in priporočila	Uspešni principi
Spodbujanje notranje motivacije	Krepitev učenčevega interesa, radovednosti in občutka kompetentnosti	• Vključevanje učenčevih interesov v učne vsebine • Samostojna izbira nalog in vrstnega reda • Učenje skozi igro, kvize, praktične situacije • Razdelitev zahtevnejših nalog na manjše korake • Povezovanje učnih vsebin z življenjskimi primeri	Učenje poteka uspešneje, kadar je učenec čustveno vključen in motiviran. Učenci napredujejo, ko doživljajo občutek kompetentnosti in notranjega nadzora.
Spodbujanje zunanje motivacije	Oblikovanje pozitivnega odnosa do učenja in dela	• Pohvale, nagrade, simbolične spodbude • Redna in specifična povratna informacija o napredku • Refleksija o doseženih ciljih • Uporaba sodelovalnih oblik dela (pari, skupine)	Učinkovita povratna informacija spodbuja učenje. Pozitivni odnosi med učiteljem in učencem povečujejo učno motivacijo.
Prilagoditev učnega okolja	Zagotavljanje občutka varnosti, strukture in podpore	• Jasna struktura ure in rutina • Uporaba vizualnih in tehnoloških pripomočkov • Prilagojena zahtevnost nalog • Gibalne aktivnosti za ohranjanje pozornosti • Prilagoditev časa glede na učenčeve zmožnosti	Učno okolje vpliva na proces učenja. Varno in podporno okolje spodbuja razvoj in učno uspešnost.
Razvijanje samoregulacije in samostojnosti	Spodbujanje sposobnosti načrtovanja, spremljanja in vrednotenja lastnega napredka	• Učitelj uči strategije za samostojno učenje • Učenec sam spremlja svoj napredek (graf, tabela, nalepke) • Spodbujanje samovrednotenja in postavljanja osebnih ciljev • Pogovor o uspehu in napakah kot delu procesa	Samoregulacija je ključna za učinkovito učenje. Učenci razvijajo občutek odgovornosti in lastne učinkovitosti.
Čustvena in socialna podpora	Ustvarjanje pozitivne učne klime in občutka sprejetosti	• Topel, spoštljiv in empatičen odnos • Uporaba humorja, sprostitev in pozitivne komunikacije • Prepoznavanje čustev učenca in ustrežna odzivnost	Čustvena varnost je pogoj za učinkovito učenje. Socialni odnosi vplivajo na učno motivacijo in uspeh.

Zaključek

Učna motivacija v okviru dodatne strokovne pomoči (DSP) predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov uspešnega vključevanja in napredka učencev s posebnimi potrebami. Njen pomen presega zgolj spodbujanje učne aktivnosti, saj vpliva tudi na učenčevo samopodobo, čustveno stabilnost in pripravljenost na sodelovanje v učnem procesu. Učitelj ima pri tem osrednjo vlogo, saj s svojimi pedagoškimi pristopi, načinom komunikacije in oblikovanjem učnega okolja neposredno vpliva na učenčevo notranjo in zunanjo motivacijo.

Med najpomembnejšimi dejavniki, ki pogojujejo uspešnost motivacijskih pristopov, izstopajo kakovosten odnos med učiteljem in učencem, spodbudna učna klima ter postavljanje realnih, dosegljivih ciljev. Pristen in spoštljiv odnos, ki temelji na zaupanju, empatiji in razumevanju, ustvarja varno okolje, v katerem se učenec počuti sprejetega in sposobnega doseči uspeh. Takšno okolje krepi občutek kompetentnosti in zmanjšuje odpor do učenja.

Učinkovito spodbujanje motivacije pri delu z otroki s posebnimi potrebami vključuje kombinacijo različnih pristopov: uporabo avtentičnih učnih vsebin, prilagoditev nalog glede na učenčevo sposobnosti ter zagotavljanje takojšnje, konkretne in spodbudne povratne informacije. Posebej pomembno je postopno razvijanje samostojnosti in notranje kontrole, kar učencu omogoča, da prevzame aktivno vlogo v učnem procesu. Vizualizacija napredka, kratkoročni cilji in možnost izbire dodatno prispevajo k občutku lastne učinkovitosti.

Primeri iz prakse potrjujejo, da so individualizirani pristopi, ki upoštevajo učenčeve interese, izjemno učinkoviti. Tudi preprosti postopki, kot je vključitev priljubljenih vsebin, uporaba interaktivnih orodij ali refleksija o doseženih ciljih, lahko pomembno povečajo učenčino ali učenčevo zavzetost.

Učna motivacija je pri delu z otroki s posebnimi potrebami kompleksen, dinamičen proces, ki zahteva stalno prilagajanje, spremljanje in refleksijo. Učinkovita motivacijska podpora ne prispeva le k boljšim učnim dosežkom, temveč tudi k razvoju pozitivne samopodobe, večji samostojnosti ter trajnemu zanimanju za učenje, kar predstavlja dolgoročni cilj inkluzivne pedagogike.

Literatura

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2023). Top 20 principles from psychology for early childhood teaching and learning. Pridobljeno s <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-special-education.pdf>

Jurišević, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Lebarič, N., Kobal, D., Kolenc, J. (2002). Motivacija za učenje in samopodoba. Psihološka obzorja, 11(3), 23–38. Pridobljeno s <https://doi.org/10.20419/2002.11.83>

Nedeljko, N. (2021). Zmote in resnice o motivaciji za učenje: Skrivnosti motiviranih učencev. Razredni pouk, 23(3), 14–18. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/03_NadaNedeljko.pdf

Strokovna skupina pri Uradu za razvoj šolstva. (2008). Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://ucne-tezave.splet.arnes.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 58/2011. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/>

RAZISKUJEMO GOZD

Povzetek: Prispevek poda primer učne ure, izvedene na prostem v 9. razredu pri obveznem izbirnem predmetu nemščina 3. Predstavljen je primer celostnega vsebinsko-jezikovnega učenja, poznanega tudi kot pristop CLIL (Content and Language Integrated Learning), ki združuje poučevanje tujega jezika z učenjem drugih vsebin, v tem primeru vsebin naravoslovja. Kombinacija pristopa CLIL in pouk na prostem ponuja drugačen način izvajanja pouka, kjer se v ospredje postavijo potrebe in dobro počutje učencev ter izkustveno učenje. Tako med izvajanjem učne vsebine učenci doživijo prijetno izkušnjo učenja na prostem prek vseh čutil ter izboljšajo svoje jezikovne spretnosti. Učenci se seznanijo z besediščem o drevesnih vrstah, o njihovih plodovih, o zvokih v gozdu, sestavi tal ipd. Ob vsem tem se nad naravo navdušujejo, postajajo bolj občutljivi pri dojemanju njenega pomena in odvisnosti od nje ter spoznavajo, da smo vsi soodgovorni za njeno ohranjanje. Ob vsem tem spoznavajo tudi pomen sodelovanja in skupinskega dela.

Ključne besede: pouk nemščine, učenje na prostem, celostno vsebinsko-jezikovno učenje (CLIL), izkustveno učenje, naravoslovje

EXPLORING THE FOREST

Abstract The paper presents an example of an outdoor lesson conducted with ninth-grade students within the elective subject German 3. It illustrates a holistic example of Content and Language Integrated Learning (CLIL), an approach that combines foreign language learning with the learning of subject-specific content – in this case, natural science. The integration of the CLIL approach with outdoor education provides an alternative teaching method that places emphasis on students' needs, well-being, and experiential learning. During the lesson, students engage in a meaningful outdoor learning experience that stimulates all their senses while simultaneously enhancing their language proficiency. They acquire vocabulary related to tree species, their fruits, forest sounds, soil composition, and similar topics. At the same time, students develop a deeper appreciation of nature, become more aware of its significance and humanity's dependence on it, and recognize our shared responsibility for its preservation. Moreover, the activity fosters collaboration and teamwork, further enriching the educational experience.

Keywords: german lessons, outdoor education, Content and Language Integrated Learning (CLIL), experiential learning, natural science

1 Pristop CLIL

Celostno vsebinsko-jezikovno učenje (poznano tudi kot pristop CLIL) združuje poučevanje tujega jezika z učenjem drugih vsebin. Ta pristop je zelo koristen za učitelje tujih jezikov, saj s to metodo lažje motivirajo svoje učence, hkrati pa jim ponudijo dodatne vsebine, ki niso vključene v učni načrt. Pouk v naravi v kombinaciji s pristopom CLIL ponuja edinstven način izvajanja pouka, saj se v ospredje postavijo potrebe in dobro počutje učencev ter izkustveno učenje (Rejec, 2023). Pri tovrstnem pristopu gre za poučevanje vsebin določenega predmeta, npr. matematike, spoznavanja okolja, športa, likovne umetnosti, v tujem jeziku. Pri tem konceptu pouka učenci pridobivajo vsebinsko oz. »nejezikovno« znanje (dosegajo cilje, ki so zapisani v učnih načrtih, npr. za matematiko, spoznavanje okolja ...) in pri tem uporabljajo, spoznavajo, usvajajo in se učijo tudi tuji jezik. Tega se učijo v njegovi najbolj naravni vlogi, in sicer v funkciji sporazumevanja, kar CLIL loči od klasičnega poučevanja tujega jezika (Jazbec in Lipavc Oštir, 2010, str. 38).

2 Učenje na prostem in CLIL

Kot ugotavlja D. Skribe-Dimec (2014, str. 79) je pouk na prostem lahko zabaven, zdrav, poceni, v skladu s trajnostnim razvojem in z velikimi uspehi pri osebnem in socialnem razvoju ter doseganju še drugih ciljev. Možnosti za izvajanje pouka na prostem, tako z vidika časa kot lokacije, je veliko in bilo bi priporočljivo, da bi po šolah načrtno in sistematično organizirali različne oblike pouka na prostem, saj naši učenci danes večino svojega časa preživijo v zaprtih prostorih. Dejavnosti na prostem pomembno prispevajo k zdravemu razvoju osebnosti. Da bi učencem omogočili kakovosten pouk, je nujno treba organizirati tudi pouk na prostem, saj omogoča učencem realno, pozitivno izkušnjo, izboljša fizično in mentalno zdravje učencev, poveča motivacijo, navdušenje, samozavest; manj je težav z

motnjami pozornosti, izboljša se vedenje učencev v razredu (timsko delo, povezanost skupine itd.), poveča ročne spretnosti, koordinacijo, ravnotežje; manj je poškodb, izboljša učne dosežke, omogoča socialni razvoj (sodelovanje, zaupanje itd.), spodbuja individualne učne metode, poveča skrb in odgovornost za okolje (vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj) ter omogoča medpredmetno povezovanje (D. Skribe-Dimec, 2014, str. 80).

Ko CLIL pristop združimo z učenjem v naravi, nastane izjemno učinkovita učna kombinacija, saj oba pristopa temeljita na izkustvenem učenju, opazovanju, aktivnem sodelovanju in avtentičnih izkušnjah. Pouk v naravi učencem ponuja priložnost, da:

- jezik uporabljajo v resničnih situacijah (npr. opisujejo naravo, dajejo navodila, poročajo o rezultatih opazovanj);
- razvijajo besedišče, povezano z naravo, okoljem, vremenskimi pojavi, rastlinami in živalmi;
- povezujejo jezik in vsebino prek praktičnih dejavnosti, kot so raziskovanje okolja, izvajanje poskusov ali umetniško ustvarjanje v naravi;
- se učijo z vsemi čuti, kar krepi pomnjenje, motivacijo in razumevanje vsebine.

3 Primer dejavnosti Wir erforschen den Wald/Raziskujemo gozd

Predmet: izbirni predmet nemščina 3 (9. razred)

Trajanje: dve šolski uri

Lokacija: gozd v bližini šole

Medpredmetno povezovanje: naravoslovje, matematika, umetnost, biologija

Učni pripomočki: plastificirani kartončki, na katere učenci vpisujejo rešitve; šiviljski meter; bombažna vrečka za gozdno zbirko

3.1 Cilji dejavnosti

- Učenci uporabljajo tuj jezik v avtentičnih, naravnih situacijah;
- spoznajo osnovno besedišče, povezano z gozdom (živali, drevesa, plodovi, deli dreves, zvoki, predmeti);
- merijo obseg debel in tako ponovijo števila v nemščini;
- znajo v nemščini ubesediti zvoke, ki jih slišijo v naravi;
- tipajo prst – ugotavljajo, iz česa je sestavljena, kakšna je na otip, po čem diši – ponovijo barve v nemščini ter spoznavajo nove samostalnike;
- izdelajo umetnino iz naravnih materialov (mandalo);
- razvijajo spretnosti poslušanja, govorjenja in opisovanja v nemščini;
- poglobljajo razumevanje pomena gozda in njegovega ekosistema;
- razvijajo opazovalne, raziskovalne in ustvarjalne sposobnosti;
- sodelujejo v parih in skupinah, sodelujejo med sabo.

3.2 Metode in oblike dela

CLIL metoda: učenje jezika prek vsebine;

- izkustveno učenje: neposredno opazovanje in zaznavanje, merjenje, zbiranje podatkov;
- aktivno sodelovanje: pogovor, delo v parih, skupinsko sodelovanje;
- igre in ustvarjanje: gozdna mandala, igra z vrečko;
- refleksija: primerjava izkušenj in vtisov.

3.3 Opis poteka učne vsebine

Z učenci se odpravimo v gozd. V gozdu sledijo različne dejavnosti na več postajah.

Uvodni motivacijski del (10 minut)

Najprej se v gozdu usedemo. Preberemo kratko nemško pesem o gozdu. Skupaj razčlenimo vsebino pesmi in se pogovorimo: zakaj potrebujemo gozd, katere živali v njem živijo, kaj je fotosinteza ... (Wozu brauchen wir den Wald? Welche Tiere leben im Wald? Was ist Photosynthese?)

Opazovanje dreves, spoznavanje drevesnih vrst in spoznavanje besedišča (15 minut)

Odpravimo se globlje v gozd. Učenci dobijo navodilo, naj v parih poiščejo drevesne liste.

Skupaj ugotavljamo, kateremu drevesu pripadajo.

Učenci spoznavajo izraze: die Buche – bukev, die Eiche – hrast, die Fichte – smreka, der Ahorn – javor, der Kastanienbaum – kostanj, die Tanne – jelka. Učenci na kartončku razvrščajo, kateri plodovi pripadajo določenim drevesom. Spoznajo nemške besede za plodove.

Deli drevesa (10 minut)

Učenci spoznavajo dele drevesa in nemške ustreznice zanje: der Stamm – deblo, die Baumkrone – krošnja, das Blatt – list, die Wurzel – korenina, der Zweig – veja, der Ast – veja. Besede vpišejo na plastificirani kartonček.

Zvoki gozda – senzorično učenje (10 minut)

Učenci poiščejo svoj miren kotiček. Prisluhnejo svoji okolici in na kartonček beležijo slušne vtise. Tako spoznavajo pridevnike laut – glasen, leise – tih, schön – lep, unangenehm – neprijeten ter se sprašujejo Wer oder was macht das Geräusch? – Kdo ali kaj povzroča ta zvok? Nato primerjajo svoje vtise v paru.

Matematično-naravoslovna naloga: merjenje dreves (10 minut)

Učenci v parih izberejo tri drevesa in izmerijo njihov obseg s šiviljskim metrom. Ponovijo števila v nemščini in tvorijo povedi: Der Umfang dieses Baumes beträgt ... Zentimeter. – Obseg tega drevesa znaša ... centimetrov.

Raziskovanje gozdnih tal (10 minut)

Učenci v parih raziskujejo gozdna tla: opazujejo barvo, sestavo in vonj. Spoznavajo nove samostalnike (der Stein – kamen, der Sand – pesek, das Tier – žival, der Pilz – goba ...). Izpolnijo preglednico na kartončku.

Gozdna zbirka – utrjevanje besedišča skozi igro in zaznavanje z dotikom (10 minut)

Vsak učenec prinese iz gozda en predmet. Lahko je vejica, storž, kamen, poljša hišica ... Povem nemške izraze za predmete, če jih ne poznajo. Predmete zberemo v bombažni vrečki. Učenec vzame naključen predmet iz vrečke in v nemščini pove, kaj drži (npr. Das ist ein Stein – To je kamen. Das ist ein Zapfen. – To je storž.).

Ustvarjalni zaključni del: gozdna mandala (15 minut)

Učenci iz zbranih naravnih materialov ustvarijo svojo gozdno mandalo. Svojo umetnino predstavijo skupini v nemščini: npr. Das ist meine Mandala. Ich habe Blätter, Zapfen und Steine benutzt. – To je moja mandala. Uporabil sem listje, storže in kamne.

Zaključek

Ob zaključku izvedene dejavnosti sem z učenci izvedla refleksijo in evalvacijo. Učenci so povedali, da jim je bilo učenje jezika na prostem izredno všeč. Ura je bila zelo dinamična, učenci pa izredno motivirani in so si lažje zapomnili novo besedišče, saj je učenje potekalo v realnih situacijah. Učenci so v izvedeni dejavnosti krepili znanja s področja poznavanja narave in jezika prek vseh čutil. Naučili so se veliko nemških besed (nekateri tudi slovenskih) s področja naravoslovja, se ob tem zabavali, bili so sproščeni, jezikovnih zadreg niso imeli. Pri dejavnosti so bili ustvarjalni (z veseljem so iz naravnih materialov izdelali svojo mandalo), razvijali so svoje individualne sposobnosti, se povezali z drugimi učenci ter z njimi sodelovali. Zaznavali so povezanost sebe z naravo, ki jih obdaja, ter sledili svoji radovednosti. Med izvajanjem učne vsebine so učenci doživeli prijetno izkušnjo učenja na prostem, v gozdu. Prek tovrstne dejavnosti v naravi se v otrocih krepi zavedanje, da je potrebno naravo spoštovati in ohranjati.

Učenci so izrazili željo, da bi se med poukom nemščine večkrat odpravili na prosto ali v gozd. Kot manjši problem bi izpostavila edino to, da pouk nemščine poteka zadnje šolske ure, saj gre za izbirni predmet. Tako je potrebno predvideti, da se tovrsten pouk konča šele v popoldanskem času, saj nam že hoja do bližnjega gozdička vzame 15 minut, za izvedbo kompleksnejše učne enote pa potrebujemo vsaj 3 šolske ure.

Literatura

- Jazbec, S. in Lipavc Oštir, A. (2010): Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>
- Rejec, M. (2023): Poučevanje angleščine v naravi z uporabo celostnega vsebinsko-jezikovnega učenja (CLIL) (magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=175208&lang=slv>
- Skribe-Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V Žakelj, A. idr. (ur.), Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja. Naravoslovje in tehnika (str. 79–83). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-spozn-okolja.pdf>

METODE IN OBLIKE POUČEVANJA ŠOLSKIH ZBOROV

Povzetek: Pevski zbor zastopa v razširjenem programu osnovnošolskega izobraževanja vsebine kulturno-umetniške dejavnosti. Učenec ga izbere, se vanj vpiše in se zanj izvaja kot interesna dejavnost. Učitelj glasbe ga izvaja kot razširjeno dejavnost, ki ni obvezna, ni ocenjena in je strukturirana. Učenec se v dejavnost vključi ob začetku šolskega leta. V redni osnovni šoli se v otroški zbor vključuje v prvem razredu, kjer se skozi zborovsko petje razvija posameznikove sposobnosti, spretnosti in znanja. Kasneje v mladinskem zboru razvija ustvarjalnost, umetniško izražanje in glasbeno pismenost ter sprejemanje, doživljanje in izražanje individualne muzikalnosti. V šoli za otroke s posebnimi potrebami je namen pevskega zbora bolj krepitev sodelovalnega duha in medvrstniškega povezovanja. V skupno pevske ustvarjanje se vključujejo otroci iz različnih socialnih okolij, različnih narodnosti in različnih kognitivnih sposobnosti. Metode in oblike poučevanja so prilagodljive, strukturirane in podprte z različnimi pristopi. V vertikalni organizaciji šolskih zborov se omogoča postopno nadgrajevanje pevske spretnosti, socialnega učenja in glasbenega razvoja vseh učencev. Na šolskih in javnih nastopih petje v pevskem zboru omogoča estetsko doživljanje. Zborovsko petje je ustvarjalno poustvarjalna umetniška dejavnost, ki posreduje posebne glasbene vrednote v šolskem in zunajšolskem prostoru. Pevcu razvija višjo raven estetske občutljivosti in odgovornosti do kulture okolja.

Ključne besede: pevski zbor, šola za otroke s posebnimi potrebami

TEACHING METHODS AND FORMS IN SCHOOL CHOIRS

Abstract: The choir represents cultural and artistic activities in the extended primary school education program. Students choose to join the choir and participate in it as an extracurricular activity. The music teacher organizes it as a structured, non-mandatory, and non-graded extended activity. Students join the activity at the beginning of the school year. In regular primary school, children join the choir in the first grade, where individual abilities, skills, and knowledge are developed through choral singing. Later, in the youth choir, they develop creativity, artistic expression, and musical literacy, as well as the ability to perceive, experience, and express individual musicality. In schools for children with special needs, the purpose of the choir is to strengthen the spirit of cooperation and peer bonding. Teaching methods and forms are flexible, structured, and supported by different approaches. The vertical organization of school choirs allows for the gradual improvement of singing skills, social learning, and musical development of all students. Choral singing is a creative and interpretative artistic activity that conveys specific musical values in both educational and extracurricular contexts. It fosters an enhanced level of aesthetic sensitivity and a sense of responsibility towards the cultural environment in the singer.

Keywords: choir, school for children with special needs

1 Uvod

Pevski zbor je v šolski prostor pogosto vključen kot interesna dejavnost, učitelju glasbe pa je to sistematizirana ura. Spada med razširjeni program in je del letnega delovnega načrta šole, ki dopolnjuje obvezni program. Učencem ponuja vsebine za širši razvoj kulturno-umetniške dejavnosti in hkrati šoli omogoča, da udejanja svojo vizijo, posebnosti okolja in interese učencev. Poudarek je na neobvezni, a kakovostni ponudbi dejavnosti, ki bogati šolsko življenje. Lahko poteka pred poukom, po pouku ali v okviru podaljšanega bivanja. Šola ga vključuje v svoj letni delovni načrt kot ciljno usmerjeno in redno dejavnost, ki je namenjena večjemu številu učencem. V njem imajo možnost sodelovati učenci prvega, drugega in tretjega triletja. Zborovodji pripadajo približno dve uri tedensko, kar pomeni 70 ur letno za en pevski zbor. Vse je odvisno od števila vaj, koncertov in prireditev. Namen in vloga zbora je sodelovanje na nastopih na šolskih prireditvah (proslave, kulturni dnevi), sodelovanje na revijah pevskega zbora (Območna revija Javnega sklada za kulturne dejavnosti), oblikovanje kulturnega utripa šole in razvijanje glasbenih talentov in socialnih veščin otrok. Repertoar zbora se izbira tako, da je primeren glasovnim zmožnostim otrok in hkrati motivacijsko zanimiv ter vsebuje ljudsko, umetno in sodobno zborovsko glasbo.

2 Običajna praksa v osnovnih šolah

Ravnatelj v sodelovanju z učiteljem glasbe razvrsti otroke v šolske pevske zbore predvsem po razvojnih značilnostih glasu in starosti. Mlajši otroški pevski zbor ima vključene otroke starosti od šest do devet let in obiskujejo prvo triletno. Otroški glas, ki je še visok, ima precej

omejen razpon in razvoj glasu poteka med enočrnim d do enočrnega a. Cilj prepevanja v zboru je pridobivanje pevskih navad, poslušanje, intonacija, ritem, veselje do skupinskega petja in veselje do igre. Izvajajo se pesmi s ponavljajočimi se motivi in enostavnimi ritmi. Uporabljajo se ljudske in umetne pesmi ter kanoni (slovenske, iz zakladnice sveta). Ob petju se izvaja klavirska spremljava ali spremljava Orffovih instrumentov.

Starejši otroški pevski zbor ima vključene otroke starosti od devet do enajst let. Glas je že stabilnejši, pevski obseg se širi in ima razpon med enočrtanim c do dvočrtanega c. Nastopi večja intonacijska gotovost. Cilj je enoglasno in že preprosto dvoglasno petje, večja zmožnost koncentracije in obvladovanje besedil. Literatura obsega enoglasne in dvoglasne pesmi, ljudske pesmi z večglasnimi priredbami, preprosti dvoglasni kanoni, pesmi z ritmičnimi izzivi, priredbe otroških popevk in domoljubne pesmi ter skladbe slovenskih skladateljev za otroške zборе.

Mladinski pevski zbor ima vključene otroke starosti od enajst do petnajst let in obiskujejo tretje triletno. V tem obdobju je pomembno upoštevati mutacijo pri fantih in glasovne spremembe pri dekletih. Dekleta dobijo bogatejši ton in barvo glasu. Pevski obseg se širi od malega a do tročrtanega e. V času mutacije fantje lahko začasno izpadejo iz zbora ali jih vodi vključni s prilagojenimi parti, kot so lažji baritonski glasovi. Cilj je delo z večglasjem, bolj zahtevnim repertoarjem, nastopi na revijah, vključevanje izraznih elementov. Pevska literatura obsega dvoglasne in triglasne pesmi, zahtevnejše ljudske pesmi in njihove zborovske priredbe, umetne zborovske skladbe slovenskih in tujih skladateljev, sodobne zborovske pesmi z ritmično živahnostjo (jazz, gospel, pop priredbe) in pesmi za nastope na območnih in regijskih revijah pevske zborov.

3 Glasbene sposobnosti, spretnosti in druga znanja

Prvo triletno je skupaj s predšolskim obdobjem čas zorenja elementarnih glasbenih sposobnosti, ko se ritmični in melodični posluš v primernem glasbenem okolju spontano razvijata (Breznik, Bohak Adam, Holcar, Sajovic in Veršnik, 2024). Vzpodbudno okolje je potrebno zagotavljati v šoli, saj je posluš odločilnega pomena za glasbeno udejstvovanje in nadaljnji razvoj glasbenega mišljenja, na katerem se uzavešča odnose med tonskimi višinami in trajanji. Spretnosti se nanašajo na pevsko, govorno in instrumentalno motoriko ter gibno izražanje zvočnih značilnosti. Pomembno je urjenje ob izvajanju, posebej z didaktičnimi igrami, s katerimi se dosega voljnost sprejemanja in kontrolirana pozornost (Breznik, Bohak Adam, Holcar, Sajovic in Veršnik, 2024). S spretnostmi se dosega višja kakovostna raven izvajanja. To so vaje za pevsko dihanje, telesno sproščanje, pevsko izreko, oblikovanje in artikulacijo tonov, gibno nakazovanje melodičnih krivulj, metruma, ritma in dinamike. Med znanja spada uporaba preprostejšega glasbenega izrazja in orientacija v slikovnih glasbenih zapisih.

Višja raven glasbenih zmožnosti pevcev, zahtevnost glasbenih dejavnosti in vsebin zahtevajo od zborovodja nadvse premišljeno pripravo in izpeljavo pevske ur, saj potrebuje glasovni razvoj kontinuiteto. Zborovodja mora uporabljati aktivne oblike in metode dela. Drugo triletno sovpada z obdobjem zorenja harmonskega posluš. Zaradi tega se uvaja dvoglasje v ljudske pesmi (drugi glas zborovodja, instrument, pevec), s kanoni, ostinatnimi in bordunskimi spremljavami. Pomembna osnova harmonskega posluš so elementarni melodični posluš in predhodna zaznava izkustva o sozvočjih (Breznik, Bohak Adam, Holcar, Sajovic in Veršnik, 2024). V tem obdobju se razvija tudi pevčeva sposobnost zaznave med tonskimi odnosi, trajanji in višinami, kar vpliva na kakovostno raven ritmičnega in melodičnega posluš. Pevčevo glasbeno mišljenje vpliva na kakovost poslušanja, na pozornost, zbranost, glasbeni in splošni spomin. Postopno narašča pevčeva sposobnost estetskega oblikovanja, za kar so v času njegovega zorenja potrebne glasbene izkušnje in spodbude. Ob pojavljanju mutacije zborovodja pozorno spremlja in pevcem svetuje, kdaj in kako naj posameznik pevsko sodeluje, v kriznih obdobjih ga usmerja predvsem na instrumentalno igro. Zborovodja stopnjuje spretnosti s krajšimi vajami za sproščanje, pevsko dihanje, oblikovanje tona, pevsko izreko in fraziranje in dodaja informacije o higieni glasu in zdravem izvajalskem okolju.

Ob sistematičnem zborovskem pouku se v tretjem triletju poglobi posluš, saj sovpada z obdobji in značilnostmi mladostnikovega zorenja. Glasbeni posluš, izkušnje v pozorni zaznavi, glasbeni spomin, doživljanje in kritičnost postopoma razvijajo estetsko občutljivost, ki se kaže v sposobnosti opazovanja, presoje, oblikovanja in vrednotenja. Razvoj pevskih spretnosti pri dečkih ovira mutacija, ki jo mora zborovodja nadzorovati in jo pravilno usmerjati v njegov novi glasbeni obseg. Petje se individualizira z izborom pesmi, načini izvedbe, krajšimi vajami za sproščanje in oblikovanje glasu, izvajalsko aktivnost pa uresničevati tudi z instrumentalno igro.

4 Šolski zbori v šoli za otroke s posebnimi potrebami

Šola za otroke s posebnimi potrebami ima dva predmetnika. Eden je predmetnik prilagojenega programa osnovne šole, kjer se poučujejo predmeti obveznega programa od 1. do 9. razreda. Notranja diferenciacija in individualizacija se izvajata glede na potrebe in značilnosti učencev. Ocenjevanje poteka po ocenjevalnih obdobjih in ob koncu drugega in tretjega obdobja se znanje učencev preverja z nacionalnimi preizkusi znanja.

Drugi je predmetnik posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Celoten program se deli na dva dela. Prvi je obvezni del in nadaljevalni program do 18. leta. Obvezni del vključuje tri stopnje in vsaka stopnja traja tri leta. Nadaljevalni del vključuje četrto stopnjo posebnega programa. Vključitev v ta del programa za učenca ni obvezen. Drugi je nadaljevalni program od 18. do 26. leta, ki je namenjen učenju za življenje in delo ter vključuje peto in šesto stopnjo. Vključitev v ta program za učenca ni obvezna.

Na šoli sta bila formirana dva zbor. Prvi je bil namenjen učencem do 11. leta, drugi pa je zajel preostale učence. V prvem otroškem zboru so sodelovali učenci od 1. do četrtega razreda. Pridružila se jim je tudi pevka iz posebnega programa, saj je petje njeno močno področje. Ta zbor je kot pripravnica in temelji na metodah in izboru skladb, ki je primeren njihovemu sprejemanju teksta, in izvajanju vokalne tehnike. Temelji na metodi ponavljanja in utrjevanja, saj se le tako lahko vodi pevčeva motivacija in ga spodbudi k petju in gibanju ob njem. Stil skladbe in karakter skladbe mora odgovarjati starostni skupini zbora, enako glasovni obseg. Zborovodja mora oceniti sposobnosti zbora, saj se to poveže tudi s čustvenim in estetskim doživljanjem pevca. V tem zboru je poudarek na igri, posnemanju gibalno-ritmičnih metod, enostavnih izštevank in kanonov z elementi glasbene elementarne igre. V prvem triletju se vstopa z igro, posnemanjem, uporabo gibalno-ritmične metode, s skupinskim in enoglasnim petjem ter z izmenjavo vprašanja-odgovora. Drugi zbor se je približeval delu mladinskega zbora, vendar vanj še ni bilo mogoče vpeljati dvoglasja in večglasja. V njem je sledila nadgradnja ritmične natančnosti, usmerjeno delo za čistost intonacije in uvažanje osnovnih vokalnih tehnik. V drugo triletnje se vključujejo razvoj slušne pozornosti in postopno uvažanje dvoglasja z oblikami dela manjših skupin, delo v parih in izmeničnim petjem. V tretjem triletju se razvija intonacija in vokalna tehnika za dih in artikulacijo ter stabilizacija dvoglasja. Kombinirajo se skupinsko in individualno delo ter vaje po sekcijah. Vanj so vpisani učenci od 12. leta dalje in se vključujejo učenci obeh predmetnikov. Po določenem obdobju je bilo zaznati ob večji vlogi slušnega zaznavanja, da se je raven petja dvignila in se je s šolskimi in javnimi nastopi zbora dvignila kvaliteta izvajanja in nastopanja. To leto se je formiral zbor v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, kjer so vključeni vsi učenci posebnega programa, ki jim glasba veliko pomeni in jo radi izvajajo. Tisti, ki so bolj razviti v ritmičnem, melodičnem in harmonskem posluhu se sedaj priključujejo v mladinski zbor, ki že uvaža in se spogleduje z dvoglasjem in večglasjem in z oblikami dela v manjših skupinah.

4.1 Primer: glasbeno-gibalna igre

Določitev učnega cilja, ki je pevcem razumljiv, se predstavi z naslednjimi besedami: »Danes bomo poslušali in poustvarjali zgodbo. Na koncu boste znali sami izvajati nove gibe«. Ob pripovedovanju in v igri posnemanja se pevci upojejo. Vaje se demonstrirajo in se jih spodbuja, da se pridružijo pri izvajanju le-teh. Igralna in gibalna oblika uporablja gibanje, ritmizacijo in ogrevanje kot del vokalne tehnike, kjer mlajši pevci na naraven način učenja

skozi igro ogrejejo in pripravijo telo za petje. Zjutraj nas prebudi petje ptičic (čiv čiv čiv). Vstanemo iz postelje in se pretegnemo (roke dvignemo nad glavo), oblečemo si majico (primemo se za majico) in delovne hlače (v zrak izmenično dvigujemo noge). Potem se odpravimo na zajtrk. Po zajtrku si umijemo zobe (z jezikom si umivamo zobe) in zapojemo (la, la, lu, na, la, lu, na, na, na). S sabo vzamemo orodje in se odpravimo (korakamo na mestu) k Jurčku. Pot nas vodi mimo potočka (blup blup blup), tam opazimo račke, kako plavajo po vodi. Iz gozda nam na pot skoči zajec in za njim lisica, ustrašili smo se (primemo se za lička). Začel je pihati veter (ŠŠŠŠŠŠŠŠŠŠ). V daljavi slišimo mukanje krav (muuuuu), to nam daje znak, da smo že bližje Jurčku. Prispemo k njemu (mu pomahamo) in začnemo z delom. Med delom se zabavamo (haha, hehe, hih). Utrujeni se odpravimo nazaj domov. Tako smo zaspani, da se uležemo na svojo posteljo, se pokrijemo in sladko zaspimo (imamo zaprte oči, glavo postrani naslonjeni na roki). Skozi okno poslušamo ptičico, ki nam poje uspavanko (aja tutaja dete že aja).

5 Metode poučevanja zborov

Delo v šolskih zborih zajema skupinsko muziciranje, oblikovanje vokalne tehnike, razvijanje posluha in muzikalnost. Metode, ki se uporabljajo, je dobro prepletati. Pri mlajših so uporabljene igre in posnemanje, pri starejših se uporabljajo tiste, ki vsebujejo učenčevo bolj zavestno delo z notnim zapisom in večglasje. Pomembna sta pozitivno vzdušje in gradnja skupinskega duha, saj zbor ni le učenje pesmi, ampak tudi socialna izkušnja.

Med metode učenja pesmi spadajo naslednje metode. Metoda poslušanja in posnemanja, ki je posebej učinkovita pri mlajših, izhaja iz petja, saj zborovodja zapoje, ali zaigra frazo, pevci jo ponovijo (Phillips, 2004). Metoda del-po-del, ki se usvaja postopoma, temelji na razdelitvi pesmi na manjše fraze (Garretson, 1993). Metoda celote, kjer se pesem najprej zapoje v celoti, nato se vadi po delih (Phillips, 2004). Med metode vokalne tehnike spadajo naslednje metode. Metoda vokalnih iger in ogrevanja predstavlja igrive vaje za dihanje, resonanco, artikulacijo in so pomembne za pripravo glasu (Apfelstadt, 1984). Sledi metoda dihalnih vaj, ki pevce navaja na daljši izdih in nadzor diha ter vsebuje igro »pihanje svečke« (Phillips, 2004). Metoda vaj za resonanco in intonacijo izhaja iz glissandov, oponašanja siren in uporabe intervalov za čisto intonacijo (Apfelstadt, 1984).

Med metode razvijanja posluha in večglasja spadajo naslednje metode. Metoda izvajanja kanonov, ki so uvod v večglasje in razvijajo notranji posluh in koordinacijo ter se uvaja že pri mlajših pevcih (Kodály, 1974). Metoda s solmizacijo, ki uporablja ročne znake, sloni na relativni solmizaciji in je podprta z vizualno podporo z ročnimi znaki (Choksy, 1981). Metoda gib ob glasbi (evritmija) povezuje ritem in fraze z gibanjem telesa (Dalcroze, 1930). Metoda igre z Orffovimi instrumenti vsebuje kombinacijo petja, ritma, govora, gibanja in improvizacije (Orff in Keetman, 1954). Med metode motivacije in sodelovanja spadajo naslednje metode. Metoda projektno delo vsebuje tematski koncert, ki je povezan z gledališčem ali plesom (Brunner, 1996). Metoda primerjave posnetkov se nanaša na poslušanje različnih izvedb iste pesmi in vsebuje analizo (Garretson, 1993).

5.1 Oblike poučevanja zborov

Zborovodja v svojem učnem procesu upošteva v vsakem zboru različne sposobnosti posameznikov, interese in kulturna ozadja. Z uporabo raznolikih pristopov omogoča vsakemu pevcu, da se lahko izrazi na svojem glasbenem področju. Oblike poučevanja izbere zborovodja glede na cilje pevske vaje, starost pevcev in zahtevnost repertoarja.

Frontalna oblika, ko zborovodja vodi celoten zbor hkrati, se uporablja pri uvajanju novih pesmi, pri vajah za dihanje, vokalni tehniki in skupinskem ponavljanju. Prednost le-te je v učinkovitem usklajevanju skupine pri intonaciji in disciplini (Phillips, 2004). Delo po glasovnih skupinah ali sekcijске vaje je oblika, kjer pevci vadijo ločeno po glasovih. Uporablja se za učenje zahtevnejših delov večglasja, intonacije in ritmične natančnosti. Prednost te oblike je, da omogoča ciljno delo in odpravljanje napak v manjših skupinah (Garretson, 1993). Individualna oblika se izvaja tako, da posameznik zapoje solo del, vzorec ali vodi skupino pri kanonu. V tej obliki se preverja intonacija, spodbujata se samozavest in odgovornost.

Zborovodji in posamezniku omogoča takojšnjo povratno informacijo o natančnosti izvajanja (Apfelstadt, 1984). Skupinsko delo in delo v manjših skupinah je oblika, kjer je zbor razdeljen v manjše skupine, ki vadijo posamezne dele ali se medsebojno poslušajo. To je pomembno za harmonski posluš in muzikalnost, saj je vaja večglasja v obliki kanonov in v improvizaciji. Skupinsko delo krepi sodelovanje, poslušanje drugih glasov in odgovornost do skupine (Kodály, 1974). Obstaja tudi projektna oblika, ki sloni na delu v daljšem projektu, kot so priprava koncerta ali tematskega nastopa. Prepleta se povezovanje glasbe z gibanjem, gledališčem in vizualno umetnostjo. Vpliva na celovit razvoj mladostnikov, na njihovo ustvarjalnost in motivacijo z vključevanjem drugih umetnosti (Brunner, 1996). Igralna in gibalna oblika pri mlajših otrocih z uporabo iger, gibanja in ritmizacije ogrevajo telo in razvijajo ritem in muzikalnost. Temelji na igrivem in gibalnem učenju. Prednost te oblike je, da na naraven način izvajajo skozi igro in s telesom pripravo na glasbeno vsebino (Dalcroze, 1930).

Pri poučevanju šolskih zborov se izmenjujejo glede na starost pevcev in zahtevnost repertoarja frontalna oblika, sekcijske vaje, individualni pristop, ansambelsko delo, projektna zasnova in gibalne igre.

Zaključek

Pri poučevanju šolskih pevskih zborov ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami, je potrebno dosledno upoštevati razvojno vertikalno od 1. do 9. razreda. Metode in oblike dela se morajo stopnjevati od osnovnih do zahtevnejših in skladno s pevčevimi kognitivnimi, motoričnimi in socialnimi zmožnostmi. Za pevce s posebnimi potrebami je bistveno, da so vse metode prilagodljive, strukturirane in podprte z vizualnimi, gibalnimi in multisenzornimi pristopi. Posebnosti so vizualne podpore (kartice, geste), kratki časovni intervali, jasna struktura vaj, podpora s telesno mimiko in gibom, dodatna razlaga z vizualnimi simboli, ritmične sheme in uporaba tehničnih pripomočkov (avdio posnetki, aplikacije) ter podrobna navodila v korakih in možnost ponazoritve z instrumenti. Oblike dela vsebujejo delo v manjših skupinah, v parih, izmenično petje kot tudi kombinacije skupinskega in individualnega dela in skupinsko analizo skladb. Uporaba diferenciacije in individualizacije, ki se glasbeno izvajata glede na potrebe in glasbene značilnosti pevcev, omogoča, da so kljub različnim sposobnostim vsi pevci vključeni v proces glasbenega ustvarjanja. Vertikalna organizacija metod in oblik dela omogoča postopno nadgrajevanje pevskih spretnosti, socialnega učenja in glasbenega razvoja vseh pevcev. Sistematično vodenje pevskega zbora od 1. do 9. razreda zagotavlja temelje za glasbeno rast, ob tem pa ohranja inkluzivnost in prilagodljivost za otroke s posebnimi potrebami.

Literatura

- Apfelstadt, H. (1984). *Teaching kids to sing*. Toronto: Gordon V. Thompson.
- Breznik, I., Bohak Adam, T., Holcar, A., Sajovic, L. in Veršnik, V. (2024). *Glasbena umetnost: Učni načrt. Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS)*. Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS in Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Ucni-nacrti/GLASBENA-UMETNOST-1.-9.-RAZ-RED-2024.pdf>
- Brunner, D. L. (1996). *Choral music methods and materials*. Belmont, CA: Schirmer.
- Choksy, L. (1981). *The Kodály method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dalcroze, E. J. (1930). *Eurhythmics, art and education*. London: Chatto & Windus.
- Garretson, R. (1993). *Conducting choral music*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes.
- Orff, C. in Keetman, G. (1954). *Musik für Kinder*. Mainz: Schott.
- Phillips, K. H. (2004). *Teaching kids to sing*. Boston: Schirmer.

PROJEKTNO DELO PRI POUKU ANGLEŠČINE

Povzetek: Kot večletni učiteljici angleščine mi je v prvi vrsti pomembno, da učenci pri pouku ne le osvojijo šolsko snov, temveč tuji jezik tudi vzljubijo in ga radi ter z zaupanjem uporabljajo v različnih življenjskih okoliščinah, brez da bi se pri tem bali napak, ki so naravni del učnega procesa. Za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev tako že več let pri pouku angleščine izvajam projektno delo, ki dokazano povečuje motivacijo učencev, spodbuja njihovo samostojnost za učenje in razvija ustvarjalnost, z njihovimi končnimi izdelki pa imajo priložnost izkazati svoje znanje in jezikovne veščine.

Ključne besede: sodobno učno okolje, projektno delo, aktivno učenje, celostno mišljenje

PROJECT-BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract: As an experienced English teacher, my primary objective is not only to ensure that students acquire the required curricular knowledge, but also to help them develop a genuine appreciation for the foreign language and the confidence to use it effectively in diverse real-life contexts. I consider it essential that students view mistakes as a natural and valuable part of the learning process, rather than as obstacles to communication. In pursuit of both educational and pedagogical goals, I have been implementing project-based learning in my English classes for several years. This approach has consistently proven to be effective in enhancing students' motivation, fostering learner autonomy, and encouraging creativity and collaboration. Through their final projects, students are given meaningful opportunities to demonstrate their linguistic competence and communicative abilities in authentic contexts.

Keywords: modern learning environment, project-based learning, active learning, holistic thinking

Uvod

Projektno učno delo v razredu omogoča učencem bolj aktivno vključevanje v proces učenja, razvijanje raziskovalnih in sodelovalnih veščin ter povezovanje teoretičnega znanja z realnimi izkušnjami. Takšen pristop spodbudi motivacijo, kreativnost in samostojno razmišljanje, hkrati pa učiteljem nudi priložnost, da prilagodijo učne vsebine interesom in potrebam posameznikov.

Projektno delo

Projektno delo oziroma projektno učno delo, znano tudi kot projektna metoda, pogosto presega okvir klasičnega pouka, saj ni omejeno zgolj na učilnico ali tradicionalne pogoje izvajanja pouka. Zaradi tega ga številni avtorji ne opredeljujejo zgolj kot učno metodo, temveč kot učno strategijo oziroma didaktični sistem, ki je osredotočen na celoten proces poučevanja in učenja (Novak, Žužej in Globovec, 2009).

Ključni razlog za takšno opredelitev je njegova naravnost k aktivnemu, samostojnemu delu učencev, ki poteka ob hkratnem usmerjanju in vodenju učitelja. Učitelj skupaj z učenci oblikuje cilje in naloge projektnega dela še pred začetkom izvajanja, nato pa vodi proces tako, da učenci postopoma razvijajo in uresničujejo vzgojno-izobraževalne cilje. Tak pristop predstavlja učinkovito alternativo tradicionalnemu pouku, kjer je učitelj glavni vir informacij, učenci pa predvsem pasivni prejemniki znanja. Projektno učno delo med drugim spodbuja sodelovanje, raziskovanje in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje, kar potrjujejo tudi Novak, Žužej in Glogovec (2009), hkrati pa združuje elemente učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učencev. Pri projektnem delu učitelj vodi učence postopno skozi učni proces v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog, ki jih je oblikoval v sodelovanju z učenci na začetku izvajanja projekta (Novak, 1990).

Z izvajanjem projektnega učnega dela se učenci učijo različnih strategij učenja, s katerim v fazi pouka bogatijo svoje znanje in izkušnje, odkrivajo in razvijajo svoje sposobnosti, spretnosti in domišljijo ter rešujejo različne problemske situacije (Novak idr., 2009).

Različni strokovnjaki izpostavljajo tako dobre kot tudi slabe strani izvajanja projektnega učnega dela. Med slabostmi izpostavljajo predvsem to, da gre za precej zahtevno delo, ki od učitelja zahteva večji napor in zanemarja bolj sistematično obravnavanje učnih vsebin, predvsem pa navajajo, da tovrstni pristop zahteva več časa za izvedbo (Markelj, 2005).

Kljub temu pa projektno učno delo prinaša številne prednosti. Pouk postane bolj zanimiv in raznolik, učenci so aktivnejši ter bolj motivirani za delo. Sodelovanje med učenci se okrepi, kar spodbuja razvoj medsebojne povezanosti in želje po sodelovanju. Učitelji s tovrstnim delom pomagajo razvijati sposobnosti učencev za reševanje različnih izzivov, hkrati pa prispevajo k oblikovanju celovite osebnosti učencev ter upoštevanju njihovih individualnih potreb in interesov (Knez, 1993).

Načrtovanje in izvedba projektne učnega dela pri urah angleščine v 5. razredu

Projektno učno delo je zasnovano tako, da učence vodi skozi jasno opredeljene faze, od začetne ideje do končne predstavitve izdelka. Namen projekta je razvijati jezikovne spretnosti, raziskovalne sposobnosti ter sposobnost sodelovanja in ustvarjalnega izražanja.

1. Izbira in opredelitev teme

Učitelj izbere tematski sklop, ki je učencem blizu in hkrati povezan s cilji učnega načrta. V svojem prispevku sem se odločila predstaviti temo, povezano z opisovanjem slavnih oseb.

2. Načrtovanje dela

Učence seznanimo z vsebino in cilji naloge. Pogovorimo se o tem, kaj bodo raziskovali, katere informacije bodo zbirali in kako jih bodo pridobili. Primer vključuje spoznavanje slavnih oseb, branje kratkih biografij ter učenje metod za iskanje in uporabo informacij iz različnih virov.

3. Zbiranje in obdelava informacij

Učenci izberejo dve osebi (moško in žensko) ter o njiu zberejo čim več podatkov. Zbrane informacije analizirajo in jih uporabijo kot osnovo za pripravo predstavitve. V tej fazi jih učitelj usmerja, prav tako pa se lahko posvetujejo s sošolci, kar spodbuja sodelovalno učenje ter medsebojno strpnost.

4. Izdelava plakata

Učenci izdelajo plakat, na katerem predstavijo zbrane podatke o izbranih osebah. Pri tem jih učitelj po potrebi usmerja, učenci pa se med seboj posvetujejo in sodelujejo. Po izdelavi plakata učitelj ovrednoti opravljeno delo, poda predloge za izboljšave, nato pa učenci besedilo pravilno zapišejo v zvezek. Ta zapis služi kot osnova za njihov govorni nastop.

5. Predstavitve

Učenci izbrani osebi predstavijo pred razredom, pri čemer uporabljajo plakat kot vizualno podporo. Njihova predstavitev spodbuja jezikovno izražanje, samozavest in sposobnost javnega nastopanja.

6. Vrednotenje in refleksija

Učitelj skupaj z učenci ocenjuje proces in rezultate projekta, pri čemer se osredotoča na vsebino, jezik, sodelovanje in ustvarjalnost. Učenci razmišljajo o tem, kaj so se naučili, kaj bi lahko izboljšali v prihodnosti ter kako lahko pridobljeno znanje uporabijo v praksi.

Zaključek

Čas hitro mineva in vse hitro beži mimo nas. Kot učiteljici se mi zdi zelo pomembno, da si v razredu znamo vzeti čas za vrednotenje in refleksijo, da se ustavimo, da učenci lahko učenje osmislijo in bolje ozavestijo.

Projektno učno delo je zagotovo učinkovit pristop k razvoju jezikovnih, predvsem pa socialnih veščin učencev, saj spodbuja njihovo aktivno sodelovanje, motivacijo ter ustvarjalnost. Tovrstno delo nas, učitelje, izziva k bolj premišljenemu načrtovanju učnih ur in bolj učinkoviti organizaciji dela, hkrati pa nam omogoča da učencem ponudimo priložnost za globlje razumevanje obravnavane učne vsebine in bolj celovit razvoj vsakega posameznika. Prepričana sem, da nam bodo nekega dne za to hvaležni.

Literatura

- Knez, M. (1993). Projektno učno delo v osnovni šoli s prilagojenim programom. *Didakta*, 3 (12/13).
- Markelj, N. (2005). Projektno učno delo pri pouku športne vzgoje. *Šport*, 53 (3), 44–48.
- Novak, H. (1990). Projektno učno delo—drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.
- Novak, H., Žužej, V. in Glogovec, V. Z. (2009). Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah. Radovljica: Didakta.

USTVARJALNOST KOT KLJUČEN ELEMENT PROJEKTOV

Povzetek: V prispevku bodo osvetljeni različni pristopi k pojmu ustvarjalnosti, ki je enoznačno ni mogoče zajeti. Ustvarjalnost je kompleksen pojem, ki ga sestavljajo osebne lastnosti, okolje, notranja in zunanja motivacija, preplet konvergentnega in divergentnega mišljenja. Ustvarjalno šolsko okolje se lahko vzpostavi, vendar je za to potreben čas, ki mu sodobna družba ne pritrjuje. Pomembno je, da je vodstvo šol naklonjeno tako ustvarjalnim učiteljem kot ustvarjalnemu učnemu procesu. Učitelji bi morali poznati vsaj elementarne stopnje ustvarjalnosti, da bi lahko nežno, varno in z občutkom vodili dijake. Ob koncu prispevka bo predstavljen koncept delovanja zaključnih revij na SFŠ Ljubljana, kjer se vsaj deloma upošteva koncept štirih stopenj ustvarjalnosti. **Ključne besede:** ustvarjalnost, stopnje ustvarjalnosti, motivacija, umetnost, šolski projekti.

CREATIVITY AS A KEY ELEMENT OF PROJECTS

Abstract: The article will highlight various approaches to the concept of creativity that cannot be unambiguously captured. Creativity is a complex concept consisting of personal characteristics, environment, internal and external motivation, and the intertwining of convergent and divergent thinking. A creative school environment can be established, but it takes time, which modern society does not approve of. School leadership must be supportive of both creative teachers and the creative learning process. Teachers should know at least the elementary levels of creativity to be able to gently, safely, and sensitively guide students. At the end of the article, the concept of the final reviews at the Ljubljana Secondary Hairdressing School will be presented, where the concept of the four levels of creativity is at least partially taken into account.

Keywords: creativity, levels of creativity, motivation, art, school projects.

1 Uvod

Ustvarjalnost kot plemenita sfera človeškega obstoja je še vedno nekakšna neulovljiva entiteta, ki se ne pusti definirati. V šolstvu se pogosto omenja kot nujna in zelena vrednota, a ji sodobni kurikulumi ne namenjajo prostora, da bi se lahko razvila. Kako preseči to diskrepanco? Najbrž je eden od načinov, da se ozavešijo mehanizmi njenega delovanja in se poskušajo v čim večjem obsegu vnesti v razrede. Uvodoma bodo predstavljeni posamezni vidiki teorij ustvarjalnosti in štiristopenjski model samega procesa.

2 Opredelitev ustvarjalnosti

Ustvarjalnost, pogosto razumljena kot ena najbolj edinstvenih človeških lastnosti, presega zgolj umetniško izražanje. Je univerzalni fenomen, ki omogoča preživetje in napredek, saj omogoča odkrivanje novih idej, povezav in reševanje problemov na originalne načine.

Sodobna psihologija in sociologija ustvarjalnosti sta se odmaknili od romantičnega pogleda na ustvarjalnost kot na nekakšno naključno genialnost in jo obravnavata kot kompleksen, merljiv in celo učljiv proces, ki ga oblikujejo tako notranji dejavniki posameznika kot tudi vplivi okolja. Ideja o posamezniku kot prazni posodi, ki ga v nekem trenutku božansko bitje napolni z inspiracijo, je že dolgo stvar preteklosti. Ob prebiranju literature je mogoče opaziti, da ni enotne definicije, kaj ustvarjalnost je, marveč da njeno preučevanje zahteva multidisciplinaren pristop. Znani avtorji jo opredeljujejo različno: Pečjak (2006) pravi, da so najpogostejši kriteriji ustvarjalnosti izvirnost, koristnost, prožnost, gibljivost; nekateri drugi dodajo še odprtost, svobodo in nekonformizem. Trstenjak (1981) loči znanstveno tehnično in umetniško ustvarjalnost. Pri tem je prva usmerjena k odpiranju problemov, druga k praktičnemu reševanju problemov in tretja k novim podobam.

Vsi pa se strinjajo, da jo najbolje označuje izvirnost, nekaj novega, enkratnega in nepričakovanega.

3 Ustvarjalni posameznik

Psihološka raziskovanja so pokazala, da so določene osebnostne lastnosti tesno povezane z ustvarjalnostjo. Med petimi velikimi osebnostnimi lastnostmi (ekstravertnost, prijaznost, vestnost, nevroticizem in odprtost) je odprtost ena izmed ključnih. Ustvarjalni posamezniki so pogosto tolerantni do dvoumnosti, impulzivni in imajo visoko mero samozavesti. Antolić

(2016) navaja Steersa, ki pravi, da imajo ustvarjalni posamezniki določene značilnosti, zmogljivosti in sposobnosti, ki jih nekateri učitelji težko sprejemajo. Našteje nekaj takšnih lastnosti:

- toleranca dvoumnosti;
- fleksibilnost in odprtost alternativnim pristopom;
- igrivost z idejami, materiali in postopki;
- zmožnost osredotočenja in vztrajnost pri reševanju problemov;
- samozavest in pogum udeležati svoje ideje kljub nasprotovanju ostalih;
- samozaupanje, da si upajo tvegati tako na intelektualni kot na intuitivni ravni.

Nekatere teh potez pripadajo sposobnostim, druge karakterju in temperamentu. Preko ustvarjalnih sposobnosti, kot so fleksibilnost, fluentnost, originalnost mišljenja, posamezniki prihajajo do novih originalnih idej.

Pomembna je tudi notranja motivacija, saj je ta gonilna sila, ki spodbuja posameznika k iskanju novih rešitev in vztrajanju pri delu, četudi ni zagotovljenih zunanjih nagrad. Ustvarjalni ljudje pogosto posedujejo veliko duševne in telesne energije, ki jo preusmerijo v disciplinirano delo, in ne zgolj v pasivno čakanje na navdih.

4 Wallasov psihološki model štirih stopenj

Leta 1926 je britanski psiholog Graham Wallas v svoji knjigi "Umetnost misli" predlagal enega prvih celovitih modulov ustvarjalnega procesa. V njej je Wallas opisal, kako je sestavljen iz štiristopenjskega procesa priprave, inkubacije, osvetlitve in preverjanja.

Prva stopnja – priprava

Prvi korak v ustvarjalnem procesu, znanem tudi kot »nasičenost«, je priprava. Gre za zbiranje informacij (konvergentno zbiranje, zavedno zbiranje, učenje in raziskovanje problema). Ta faza vključuje tako notranje kot zunanje procese: notranje v smislu, da se poglobi v razmišljanje, da se ustvari ideje, in zunanje (divergentne) v smislu, da se odpravi v svet z namenom zbrati potrebne podatke, materiale in vire (divergentno raziskovanje).

Druga stopnja – inkubacija

Inkubacijsko fazo se lahko opiše kot nezavedno procesiranje, mirovanje. Gre za izrazito divergentno mišljenje. Vse zbrane informacije počasi zorijo v umu. Videti je, da se tukaj ne počne ničesar, se zgolj dopušča zorenje ideje v podzavesti. Vse, kar je potrebno storiti, je ne prekinjati procesa, ki se dogaja v zakulisju. Morda se zdi, kot da gre za odsotnost dejavnosti, a v resnici se dogaja veliko, saj možgani delujejo, nastajajo nove povezave in podzavest je vključena. Veliko je dnevnega sanjarjenja o projektu.

Tretja stopnja – osvetlitev

Ta stopnja predstavlja iskro ustvarjalnosti. Tisti vselej izmuzljivi trenutek, ko se vse sestavi in se rešitev predstavi sama od sebe. Če je omogočena nemotena stopnja inkubacije, se lahko spoznanja prosto pojavijo iz globljih plasti uma in pridejo na površje zavesti. To se pogosto zgodi na zelo dramatičen način. »Aha moment«, ki pride, ko je najmanj pričakovan. Navidezno iznenada, a v resnici ne. Nenadoma je celoten koncept viden in rešitev je na dlani. Gre za konvergentno mišljenje.

Četrta stopnja – preverjanje

In zdaj sledi zadnja faza uresničitve vizije in kreativne rešitve, ki se je porodila. Gre za kritično evalvacijo, testiranje in izpopolnjevanje ideje v končni izdelek. To je faza dela: skiciranja, slikanja, izdelave prototipov, preizkušanja detajlov, karkoli že naloga zahteva. Vse ideje in spoznanja, ki so se pojavila v fazi osvetlitve, se uresničijo in razvijejo v resničnost. Gre za konvergentno mišljenje.

Na tej točki pade mit, da je ustvarjalnost povezana samo z divergenco. Gre za preplet notranjih in zunanjih procesov, za združevanje konvergentnega delavca in divergentnega sanjača. En del, ki ga sestavljata fazi priprave in preverjanja, se nanaša na zunanje delovanje in bivanje v svetu; drugi del – ki ga sestavljata fazi inkubacije in razsvetljenja – pa je bolj povezan

z notranjo zazrtostjo, sanjarjenjem in notranjim delovanjem našega uma (Šter, 2014).

4.1 Izkoriščanje znanja o stopnjah ustvarjalnega procesa

Nekaterim – tistim, ki se lažje poistovetijo s sanjavo in domišljjsko platjo projekta – se morda zdita fazi inkubacije in razsvetljenja bolj privlačni, saj se počutijo bolj sproščeno in najboljše, ko se izgubijo v vseh različnih poteh, ki jih lahko vodijo skozi idejo.

Drugi, izvajalci, se bodo v fazah priprave in preverjanja počutili varneje, saj je to njihova cona udobja. Tukaj lahko zasijejo s svojimi 'izvajalskimi' lastnostmi.

Toda vsi po definiciji se nimajo za »sanjače« ali »delavce«. Mnogi spadajo vmes ali prehajajo med tema dvema nagnjenjema, ko napredujejo pri projektu. Zato se nekaterim zdi ta model v razumevanju ustvarjalnosti nekoliko dogmatičen. Navsezadnje je ustvarjalnost neurejena! Je nepredvidljiv organski proces, kako torej lahko te dele nekoga umetno ločimo?

Pravzaprav se v tem skriva moč modela in kako ga je mogoče kar najbolje izkoristiti – skozi njegove tako imenovane strukturne omejitve. Kako? Tako, da se nanj gleda kot na zemljevid. To je način, da se osvetli področja, kjer je morda za uspeh potrebna dodatna pomoč, in tako se je mogoče izogniti obhodu področij, kjer je počutje nelagodno.

Kadarkoli se v nekem ustvarjalnem procesu pojavi blokada ali negotovost, je mogoče preprosto pogledati nazaj na te štiri faze in poskusiti ugotoviti, kje je problem; kaj je morda v eni od faz zamujeno in kateri fazi bi koristilo posvetiti malo več časa in energije. Z vnašanjem ravnovesja v faze in energijo, ki jo predstavljajo, se lahko izkoristi njihovo moč in omogoči, da sanjarjenje in delovanje sobivata v harmoniji.

Poznavanje teh faz je seveda precej elementarno znanje, vendar izrazito koristno v razredu za pedagoge, pri mentorstvu v odnosu do dijakov in vodenju skozi ustvarjalni proces. Likar (2019) pravi, da učitelji rednega pouka bolj cenijo poslušnost, podredljivost, disciplino ter vzpostavitev neugodne razredne klime. Tudi Žagar, ki je proučeval ustvarjalnost osnovnošolcev pri nas, je ugotovil, da imajo učitelji raje učence z visoko inteligentnostjo in nizko ustvarjalnostjo kot učence z obratno kombinacijo.

5 Ustvarjalna šolska klima in ustvarjalni učitelj

Posamezni učitelji bodo vedno zagovarjali tradicionalne oblike poučevanja, saj v prid temu najdejo prepričljive razlage in zamisli učencev vrednotijo s prav ali narobe. Likar (2016) se navezuje na Alberta, ki pravi, da je pomembno, da tudi učitelji verjamejo v svoje sposobnosti in ustvarjalnost, zato v raziskavi poudarja pomen učenčeve »svobode« med učenjem v razredu. Za učitelja to pogosto pomeni izziv, saj ustvarjalno učenje velikokrat trči ob pregrado kurikulumu in ocen. Hkrati je nenehno potrebno iskati ravnotežje med svobodo in cilji ter bojaznijo, da se bo nad razredom izgubil nadzor.

Učitelj je tisti, ki s svojo osebnostjo pomembno spodbuja ali zavira ustvarjalnost v razredu. Učencem naj zagotovi varno okolje, v katerem je dovoljeno tvegati, delati napake, debatirati, ne da bi naleteli na negativen odziv. Veliko teoretikov, tako Likar, meni, da je za ustvarjalnost manj pomembno fizično okolje kot psihološko. Dober odnos med učencem in učiteljem, upoštevanje potreb učencev, z njihovim vključevanjem v načrtovanje ur, prispeva k čustvenemu razvoju kot razvoju socialnih veščin. Učenci se počutijo svobodni, čutijo spodbudo, medtem ko učitelji razvijajo svoje kompetence od zgoraj navzdol, če dopuščajo ustvarjalnost in višje kognitivne procese.

Amabile (2002) je raziskovala, kako časovni pritisk in stres vplivata na ustvarjalnost. Njeni izsledki so presenetljivi. Ustvarjalnost pod pritiskom zamre. Večina ljudi meni, da pod pritiskom delajo bolje, a izsledki kažejo, da je manj ustvarjalnosti. Dobre ideje potrebujejo čas. Tudi to misel bi bilo potrebno prenesti v razred. In tudi ta misel se sklada z Wallasovo štiristopenjsko teorijo. Dijakom je potrebno omogočiti sanjaško inkubacijsko dobo in šele po njej pričakovati rezultate. Šolski sistem pa je vseskozi in večinoma učinkovito in konvergentno naravn, kar onemogoča subtilni tok kreative.

Kavčičeva (2022) je v raziskavi ugotovila, da slovenske učitelje pri ustvarjalnosti najbolj ovirajo zakonodaja, natrpani kurikulumi, vodstvo in konformistično vzdušje v šolah. Toda potrebno se je zavedati, da ima znotraj učnega načrta učitelj avtonomijo, ki mu omogoča iz-

biro načina poučevanja in s tem možnost vzpostavitve dobre in ustvarjalne razredne klime. Samo avtonomen učitelj omogoča avtonomnega učenca (Kroflič v Kaučič, 2022).

6 Ustvarjalnost kot ključni dejavnik šolskih projektov

Sodelovanje v raznih projektih, ki se množično kopičijo v šolah vsaj v zadnjih dvajsetih letih, so mnogim pedagogom postali zgolj in samo dodatna obremenitev. Do neke mere imajo prav. Delo pri šolskih projektih je praviloma zahtevno; potrebno je žrtvovati veliko osebnega časa; pogosto je spregledano, slabo vrednoteno, zgolj zabeleženo v LDN in se nanj tudi hitro pozabi. Vsekakor se vodstva šol rada pohvalijo s tem, kako so njihovi dijaki in pedagogi aktivni na raznih področjih, vendar se pozablja na kvaliteto teh projektov. Bolj kot kopičenje kljukic ob opravljenih dejavnostih na koncu šolskega leta bi bilo potrebno razmisliti o vsebinsko bogatih dejavnostih, četudi jih je manj, in jim posvetiti dovolj časa, da se skozi njih omogoči celoten potek ustvarjalnega procesa. Le takšni projekti bi dolgoročno omogočili gradnjo vzpodbudnega učnega okolja, skozi katerega bi dijaki razvijali vse plasti mišljenja – ne zgolj učinkovito konvergenco, marveč tudi bogato domišljijo in kvalitetne medsebojne odnose.

8 Zaključne revije na SFŠ Ljubljana

Primer dobre prakse lahko osvetlimo skozi zaključne revije na Srednji frizerski šoli, ki potekajo že enajsto leto. Vsako leto se v generaciji zaključnih letnikov izbere skupino 10-18 dijakov, ki dobijo možnost predstavitve lastne kolekcije na zaključni reviji. Tema je namenoma izbrana dokaj široko, da imajo dijaki z izbranimi mentorji širok spekter kreativnega prostora, ki ga lahko raziščejo in osvetlijo glede na lastne afinitete. Šola jim ponudi možnost predstavitve strokovni javnosti in se potruji za objave v medijih. Priskrbi jim profesionalnega stilista in fotografa ter ob koncu tudi objavo v predstavljivi publikaciji, ki jim je zgotovo v pomoč in močna referenca pri iskanju zaposlitve na trgu dela po zaključku šolanja.

Dijaki imajo torej s strani šole ponujene kar nekaj zunanje motivacije: samopromocija, nagrada za delo, druženje z vrstniki, soočanje z lastnimi ustvarjalnimi zmožnostmi.

Notranjo motivacijo pa ti dijaki že bolj ali manj premorejo sami. Gre za dijake, ki čutijo strast do tega, kar počnejo, ki imajo radi svoj poklic in ki si upajo raziskovati.

V letih, ko tudi motivacija mentorjev niha, se jasno pokaže kvaliteta prireditve, ali je upoštevan čas, ki je potreben, da se izpelje ustvarjalni proces od začetka do konca. Obilica časa običajno rezultira v odličnih prireditvah, pomanjkanje pa ne ponuja kakšnih presežkov. V nadaljevanju bo predstavljena revija iz leta 2016, kjer so bili prvič v kreativni proces vključeni tudi moodboardi, ki so se izkazali za odlično sredstvo ostrenja idej.

Tega leta je namreč umrl slovit umetnik, modna ikona z mnogimi umetniškimi alter egi – pevec David Bowie. Postal je izhodiščna tema. Dijaki so raziskovali njegova različna umetniška obdobja, življenje in zvrsti, v katerih je ustvarjal.

Njihovi pristopi do njegovega opusa so bili izjemno raznoliki, saj je Bowie lik, ki ga večinoma niso poznali glede na vrhunec njegove slave v 70. letih prejšnjega stoletja: nekatere je navdihnil njegov videz, druge njegove različno obarvane oči, tretje preigravanje od punk rocka do glama, njegove različne odrske podobe, Ziggy Stardust, smrt ali album, ki je izšel, tik preden je preminil. Nekateri so se navduševali nad njegovim koncertnim performansom in drugi razmišljali, kako je s svojo glasbo in filmi vplival na sodobne umetnike.

Za prvo fazo priprave so zbirali informacije, poslušali glasbo, brali njegovo življenjsko zgodbo, gledali filme ali preučevali njegovo odrsko kameleonskost. Delali so moodboarde ob spremljavi njegove glasbe. V fazi inkubacije so samo dopolnjevali moodboarde in pustili vplivu njegove umetnosti, da se vtisne v njihove mlade glave. V tretji fazi iluminacije, ko se jim je izkristaliziralo, kaj vse bi radi pokazali in zajeli v svoji kolekciji, se je začelo intenzivno delo z mentorji praktiki. Pri preverjanju je nastopilo obdobje preizkušanja pričesk, sodelovanje s stilistom in modeli, načrtovanje make upa, skiciranje pričesk.

Prireditve je bila izjemen poklon umetniku skozi oči mladih, ki niso odraščali z njegovo glasbo, a so se uspeli navdušiti nad njegovim izjemnim opusom, ki jim je nudil vir neizčrpne inspiracije.

Zaključek

Ustvarjalnost je nemerljiva, saj gre za organski proces, ki je pogosto poln stranpoti in presenetljivih rezultatov. Zaradi njene narave je ni možno natančno definirati. Različni teoretiki jo poskušajo zajeti na različne načine, a dokončnega odgovora doslej še ni bilo podanega. V šoli je ustvarjalnost izjemno dragocena, saj krepi samozavest, raziskovanje, tolerira neuspehe in pomaga poiskati poti iz njih, krepi medsebojne odnose in predvsem nudi vsebine, ki imajo globino. Sodobni kurikuli bi ji morali nakloniti več prostora in nasploh omogočiti več časa za divergentno in lateralno mišljenje. Čas je tisti, ki je njen zaveznik. V šolah pa ga kritično primanjkuje. Tudi sodobni šolski sistem žal ni imun na nezdravo naračnanost k učinkovitosti sodobne družbe. Šolski projekti so lahko dragocen vir neformalnega učenja, toda potrebno jim je nakloniti čas, potrpežljivost in pustiti mladim idejam, da v miru dozorejo. Le skozi dopuščanje celotnega ustvarjalnega procesa dobi šolski projekt svoj smisel, ki ni zgolj v njem samem, temveč v tistem, kar dijaki dobijo skozi to lepo potovanje, če jim je le omogočeno.

Literatura

- Amabile, T. (2002). Creativity under the gun. Pridobljeno s <https://www.pickardlaws.com/myleadership/myfiles/rtdocs/hbr/CreativityUnderGunHBR02.pdf>
- Antolić, S. (2016). Sodobni mediji v funkciji razvijanja likovne ustvarjalnosti v osnovni šoli. (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta v Mariboru). Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=85591&lang=slv>
- Blažič, M. (2012). Razvijanje ustvarjalnih sposobnosti. Pridobljeno s Razvijanje ustvarjalnih sposobnosti – Wikiverza
- Gregorie, C. (2019). Understanding the four stages of the creative process. Pridobljeno s <https://www.work.com/ideas/professional-development/creativity-culture/understanding-the-four-stages-of-the-creative-process>
- Kaučič, S., Kozmus, A. (2022). Kaj spodbuja ali zavira ustvarjalnost slovenskih osnovnošolskih učiteljev? Pridobljeno s ? <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-C4QONQZ9/7cd9f272-0ac0-4366-bc21-a0ccd1f8fce3/PDF>
- Likar, B. (2019). Ustvarjalnost in inovativnost kot ključni sestavini izzivov 21. stoletja. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-3P123VSH/cfbc456d-a9fa-4643-ae8c-bd81e6a69794/PDF>
- Pečjak, V. (1987). Misli, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, V. (2006). Psihološka podlaga vizualne umetnosti. Ljubljana: Debora.
- Šter, T. (2014). Pojem kreativnosti v znanosti in umetnosti. (Diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede v Ljubljani). Pridobljeno s Pojem kreativnosti v znanosti in umetnosti
- Trstenjak, A. (1981). Psihologija ustvarjalnosti. Ljubljana: Slovenska matica.

KO BRANJE POSTANE PUSTOLOVŠČINA

Povzetek: Branje je več kot tehnična spretnost – je proces razumevanja, povezovanja in ustvarjanja pomenov, ki omogoča osebni in intelektualni razvoj. Predstavljene so ključne veščine za uspešno branje: fonološko zavedanje, poznavanje črk in glasov, bogat besedni zaklad, tekočnost ter razumevanje z metakognitivnimi strategijami. Avtorica izpostavi pomen prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, v katerem se oblikujejo temelji bralne pismenosti. Opisan je projekt Od črke do pustolovščine, namenjen učencem z bralnimi težavami v 2. in 3. razredu, kjer so z uporabo igre in multisenzornih pristopov učenci dosegli napredek v hitrosti, tekočnosti in razumevanju branja. Učenci so ob koncu projekta pokazali večjo motivacijo in samozavest pri branju. Članek zaključuje z mislijo, da branje ni le obveznost, temveč življenjska pustolovščina, ki bogati posameznika in odpira vrata znanju.

Ključne besede: bralna pismenost, razumevanje, tekočnost, motivacija, razvoj

WHEN READING BECOMES AN ADVENTURE

Abstract: Reading is more than a technical skill – it is a process of understanding, connecting, and creating meaning that enables personal and intellectual growth. It presents key skills for successful reading: phonological awareness, knowledge of letters and sounds, a rich vocabulary, fluency, and comprehension supported by metacognitive strategies. The author highlights the importance of the first educational period, during which the foundations of reading literacy are formed. The project From Letter to Adventure, aimed at students with reading difficulties in the 2nd and 3rd grades, is described in detail. Through play and multisensory approaches, students achieved progress in reading speed, fluency, and comprehension. By the end of the project, they demonstrated greater motivation and self-confidence in reading. The article concludes with the idea that reading is not merely an obligation but a lifelong adventure that enriches the individual and opens the door to knowledge.

Keywords: reading literacy, comprehension, fluency, motivation, development

Branje kot okno v svet

Branje je ena temeljnih človekovih dejavnosti, ki presega zgolj dekodiranje besedila. Je proces razumevanja, povezovanja in ustvarjanja pomenov, ki posamezniku omogoča, da vstopa v nove svetove, razširja obzorja in razvija svojo domišljijo. Branje ni le šolska obveznost ali vsakodnevna potreba, temveč lahko postane prava pustolovščina – potovanje skozi zgodbe, ideje in čustva, ki nas bogatijo in oblikujejo. V današnjem svetu, preplavljenem z informacijami, branje pridobiva še večjo vrednost. Ni več omejeno le na tiskano besedo, temveč se razširja tudi v digitalne oblike, kjer je potrebno še bolj razvito kritično mišljenje in sposobnost razlikovanja med pomembnim in nepomembnim. Branje je torej več kot tehnična spretnost – je kulturna, spoznavna in socialna dejavnost, ki omogoča osebni in intelektualni razvoj posameznika.

Veščine, potrebne za uspešno branje

Branje je kompleksen proces, ki vključuje številne kognitivne, jezikovne in metakognitivne spretnosti. Da učenec razvije zmožnost tekočega in razumljivega branja, mora obvladati vrsto osnovnih veščin, ki se med seboj prepletajo.

1. Fonološko zavedanje

Fonološko zavedanje pomeni zmožnost prepoznavanja in manipuliranja z glasovi v govoreni besedi. Gre za osnovno stopnjo priprave na branje, saj učenec, ki razume, da so besede sestavljene iz posameznih glasov, lažje povezuje glasove z zapisanimi črkami. Razvijanje fonološkega zavedanja se začne že v predbralnem obdobju z rimami, pesmicami in igrami z glasovi.

2. Poznavanje črk in glasov

Povezovanje grafemov (črk) z fonemi (glasovi) je ključno za začetno branje. Učenci se morajo naučiti, da črke predstavljajo glasove in da kombinacije črk tvorijo besede. To povezovanje zahteva veliko vaje, motivacije in potrpežljivosti.

3. Besedni zaklad

Bogastvo besednega zaklada je temelj razumevanja prebranega. Učenci, ki poznajo več besed in njihovih pomenov, lažje razumejo kompleksnejše besedilo in vzpostavljajo povezave med znanim in novim znanjem. Besedni zaklad se razvija z bogato govorno izkušnjo, poslušanjem zgodb in pogovorom o prebranem.

4. Tekočnost branja

Tekoče branje vključuje avtomatizirano prepoznavanje besed, ustrezno intonacijo in ritem. Ko učenec bere tekoče, se kognitivna energija ne porablja več za dekodiranje, temveč za razumevanje besedila. Zato je vadba tekočega branja ključna za napredek pri bralnem razumevanju.

5. Razumevanje in metakognitivne strategije

Branje z razumevanjem zahteva, da bralec aktivno razmišlja o prebranem, si postavlja vprašanja, predvideva nadaljevanje zgodbe in preverja, ali razume pomen besedila. Metakognitivne strategije, kot so povzemanje, vizualizacija in samopreverjanje, pomagajo pri učinkovitem razumevanju in ohranjanju informacij.

Razvoj branja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (približno od 1. do 3. razreda osnovne šole) je ključno za oblikovanje trdnih temeljev bralne pismenosti. V tem obdobju učenec prehaja iz poslušanja zgodb in začetnega opismenjevanja v samostojno branje z razumevanjem.

Predbralno obdobje

Pred vstopom v šolo otroci razvijajo zanimanje za knjige, poslušajo pripovedi, listajo slikanice in prepoznavajo znane napise v okolju. Vloga staršev in vzgojiteljev je v tem obdobju izjemno pomembna – branje odraslih otrokom spodbuja pozitiven odnos do knjige, bogati besedni zaklad in razvija zmožnost poslušanja.

Začetno branje (1. razred)

V prvem razredu učenec spoznava črke, povezavo med glasom in zapisom, ter postopoma sestavlja prve besede in povedi. Pomembno je, da se pri tem ohranja element igre, radovednosti in veselja. Napake so del procesa in jih učitelji obravnavajo spodbudno, ne kot oviro, temveč kot priložnost za učenje.

Razvoj tekočnosti in razumevanja (2.–3. razred)

Ko učenec obvlada tehnično plat branja, se težišče premakne na razumevanje vsebine. V tem obdobju učenci že razlikujejo med vrstami besedil (zgodbe, pesmi, opisi, navodila) in razvijajo sposobnost sklepnega mišljenja.

Bralno razumevanje – srce bralne pismenosti

Bralno razumevanje je večstopenjski proces, pri katerem bralec povezuje novo besedilo s svojim predhodnim znanjem, izkušnjami in pričakovanji. Gre za zmožnost zaznavanja pomenov, odnosov, vzrokov in posledic v besedilu.

Pomen branja za nadaljnje učenje

Branje predstavlja temelj vsega nadaljnjega izobraževanja. Učenec, ki rad bere in zna razumeti prebrano, ima odprta vrata do vseh znanj. Razvito bralno razumevanje omogoča kritično presojanje informacij, samostojno učenje in ustvarjalno mišljenje.

Iz teorije v prakso – koraki za podporo učencu z bralnimi izzivi

Zaposlena sem na redni osnovni šoli kot izvajalka dodatne strokovne pomoči. Pri svojem delu se veliko srečujem tudi z branjem. Učenci imajo pogosto težave z dekodiranjem, pri branju pogosteje delajo napake, zato potrebujejo več časa, da dosežejo tekoče branje, kar otežuje razumevanje in pridobivanje znanja iz besedil.

Učitelji so vse pogosteje izražali zaskrbljenost zaradi slabe tehnike branja in skromnega razumevanja ali nerazumevanja prebranega. Zato sem se odločila za izvajanje projekta Od črke do pustolovščine.

Vključili smo učence 2. in 3. razredov s šibkimi bralnimi sposobnostmi. Ti učenci so brali zatikajoče, počasi in so imeli težave pri bralnem razumevanju.

Učiteljice so pripravile seznam učencev, ki so bili v razredu šibkejši na področju branja (5-7 učencev/razred). Te učence sem nato testirala s pomočjo Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti – OSBZ (standardiziran slovenski merski instrument). Na osnovi dobljenih rezultatov sem oblikovala 4 skupine, v vsaki skupini je bilo 5-6 učencev. Z učenci sem se srečevala enkrat tedensko, kot dodatno uro po kosilu (v obliki interesne dejavnosti). Pri urah smo preko igre, na aktiven način (z gibanjem, multisenzorno) krepili branje in bralno razumevanje, bralno pismenost.

Cilj projekta je bil:

- izboljšanje hitrosti in tekočnosti branja,
- krepitev bralnega razumevanja,
- širjenje besedišča ter krepitev ustnega in pisnega izražanja.

Izvedli smo tudi dve evalvaciji:

- med letom (ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja)
- enominutni test glasnega branja
- glede na dobljene rezultate sem učence premešala in ponovno oblikovala, tokrat homogene skupine (po sposobnostih branja)
- ob koncu šolskega leta (druga polovica meseca maja)
- tokrat sem vključene učence ponovno testirala z OSBZ, kjer se je pokazal napredek v hitrosti glasnega in tihega branja, boljša je bila izraznost branja, razumevanje prebranega pa je bilo povprečno (vendar je njihov lastni napredek bolj velik),
- opravila sem pogovor z učiteljicami, ki so izpostavile boljšo hitrost branja, kar je učencem omogočilo lažje samostojno delo v razredu,
- opravila sem tudi pogovor z vključenimi učenci, ki pa so izpostavili več interesa za branje, manj jih je strah branja, lažje jim je brati in bolje razumejo kar preberejo.

Zaključek

Branje uporabljamo skozi celotno življenje v različnih situacijah, zato je pomembno, da ga čim bolj obvladamo. Učenci, ki tekoče berejo, hitreje pridobivajo znanja, so bolj samozavestni in imajo večje veselje do branja.

Ko branje postane pustolovščina, učenec ne bere več zato, ker mora, temveč zato, ker želi. Branje mu prinaša zadovoljstvo, samostojnost in moč razumevanja sveta okoli sebe.

Literatura

- Setnikar, P. (2017). Razvijanje bralne pismenosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju z uporabo bralnih učnih strategij. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Marjanovič Umek, L., & Fekonja Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: ZRSŠ.
- Muratovič, M. (2020). Program vodenega branja za učence s specifičnimi težavami na področju branja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

UČENJE V GIBANJU

Povzetek: V sodobni šoli narašča pomen vključevanja gibanja v učni proces, saj gibanje podpira celostni razvoj otrok, krepi duševno zdravje, izboljšuje delovanje možganov in spodbuja socialne veščine. Raziskave potrjujejo, da telesna dejavnost pozitivno vpliva na koncentracijo, spomin in čustveno stabilnost, obenem pa razvoj motorike podpira uspešno učenje osnovnih spretnosti. Učne metode z vključevanjem gibanja vključujejo krajše gibalne odmore, učenje na prostem, specifične metode učenja skozi gibanje, programske vsebine ter uporabo tehnologije, joga in čuječnosti. Hoja in gibanje v naravi, še posebej v Sloveniji, imajo ključno vlogo pri razvoju telesa in duha ter spodbujanju socialne povezave. Izzivi na tem področju vključevanja gibanja zahtevajo podporo šole, usposabljanje učiteljev in prilagajanja prostorov in pripomočkov, vendar predstavljajo tudi priložnost za ustvarjanje vključujočega in celostnega izobraževalnega okolja.

Ključne besede: gibanje, učenje v gibanju, celosten razvoj, učne metode, hoja, planinske aktivnosti

LEARNING THROUGH MOVEMENT

Abstract: In modern schools, the importance of incorporating movement into the learning process is increasing, as physical activity supports the holistic development of children, strengthens mental health, improves brain function, and fosters social skills. Research confirms that physical activity positively influences concentration, memory, and emotional stability, while also supporting the development of motor skills necessary for successful learning of basic competencies. Learning methods that include movement encompass short active breaks, outdoor learning, specific movement-based teaching approaches, program content, as well as the use of technology, yoga, and mindfulness. Walking and movement in nature, especially in Slovenia, play a crucial role in the development of body and mind and in promoting social connections. Challenges in the area of learning through movement require school support, teacher training, and adaptation of spaces and equipment, but also present opportunities to create an inclusive and comprehensive educational environment.

Keywords: movement, learning through movement, overall development, teaching methods, walking, mountain activities

1 Uvod

V sodobni šoli pogosto opazamo vse večje potrebe otrok po gibanju, sproščanju in aktivnem vključevanju v učni proces. Po drugi strani pa vsebine, ki jih morajo učenci osvojiti, postajajo vse zahtevnejše in obsežnejše, povečuje pa se tudi čas, ki ga učenci preživijo v šoli. Poleg tega motivacija in potreba po gibanju s starostjo pri večini otrok upada. Iskanje ravnovesja med gibanjem in učenjem je zato izziv, a tudi priložnost za nadgradnjo obstoječih pedagoških pristopov. Vse bolj se potrjuje, da gibanje ni le biološka potreba, temveč tudi naravna in učinkovita pot do učenja. Če smo pred desetletji razmišljali o gibanju med učenjem kot o potrebi kinestetičnih učnih tipov učencev, je zdaj drugače. Z vključevanjem gibanja v vsakdanji šolski proces prispevamo k celostnemu razvoju otrok – telesnemu, kognitivnemu, socialnemu in čustvenemu (Zavod RS za šolstvo, 2021).

V prispevku se sprehodim od teoretskih izhodišč do aplikativnih možnosti izvajanja v praksi, posebno pozornost namenim tudi hoji kot osnovni obliki gibanja, ki ima v slovenskem okolju še poseben pomen.

2 Gibanje, delovanje možganov in duševno zdravje

Raziskave s področja nevroznanosti potrjujejo, da telesna dejavnost spodbuja delovanje možganov. Gibanje izboljšuje prekrvavitev, povečuje oskrbo možganskih celic s kisikom, spodbuja rast živčnih povezav in pozitivno vpliva na koncentracijo, spomin ter hitrost obdelave informacij (Ratey, 2008; Medina, 2014). Zadostna količina gibanja je pomembna za učenje v vseh starostnih skupinah, tako pri predšolskih otrocih, osnovnošolcih, srednješolcih in odraslih. Medtem ko je pri mlajših otrocih poudarek na razvoju fine in grobe motorike, pri starejših ljudeh gibanje pomaga pri ohranjanju kognitivnih sposobnosti in preprečevanju upada spomina. Pri otrocih, ki se redno gibljejo, opazamo večjo zbranost, hitrejšo razumevanje snovi in večjo notranjo motivacijo za učenje. Gibalne aktivnosti sprožajo tudi izločanje hormonov, kot sta serotonin in dopamin, ki prispevata k dobremu počutju in zmanjšujeta stres. Tako ima gibanje vpliv tudi na uravnavanje čustev, kar je še posebej pomembno za

otroke in mladostnike v šolskem okolju. V zasnovi novih učnih načrtov ima gibanje pomembno vlogo, saj je večanje aktivne vloge učencev eden od prioritetenih ciljev prenove. Učni cilji, ki so povezani z gibanjem, poudarjajo netekmovalnost, ohranjanje potrebe po gibanju in pomen pozitivne gibalne izkušnje in so po priporočilih temeljna didaktična strategija pri ne le pri športu, ampak v celotnem prvem vzgojno izobraževalnem obdobju. Tudi kasneje ima gibanje v novih učnih načrtih pomembno vlogo preko t.im. skupnih ciljev v različnih učnih predmetih. Posebej bi izpostavila cilje iz skupine »telesna dobrobit«, preko katerih učenci razumejo pomen vsakodnevnega gibanja, škodljivost dolgotrajnega sedenja ter razvijajo navade za prekinitev in zmanjšanje le-tega (MVI, 2025).

3 Razvoj motorike in kognitivnih sposobnosti

Gibanje neposredno vpliva na razvoj splošne in fine motorike. Medtem ko groba motorika vključuje večje gibe telesa (tek, skoki, plezanje), se fina motorika nanaša na natančne, usklajene gibe prstov in dlani, pomembne za pisanje, risanje in uporabo pripomočkov. Učenje skozi gibanje tako neposredno podpira razvoj osnovnih šolskih spretnosti (Grginič, 2017). Poleg tega redna telesna dejavnost spodbuja orientacijo v prostoru, ravnotežje, telesno shemo in zavedanje telesa, kar so pomembne osnove za razvoj samopodobe in uspešnega delovanja v šolskem okolju. Pogosto so lahko gibalni izzivi, ki nastanejo v skupini, podlaga za pridobivanje socialnih izkušenj in priložnost za socialno učenje in rast.

Glede na naštetu, je pomanjkanje gibanja pri otrocih, še bolj pa pri mladostnikih, danes lahko zaskrbljujoče. Vendar čas v šoli pogosto ni glavni razlog za zmanjšano količino gibanja. Drugačen življenjski stil družine in veliko časa, preživetega pred zasloni, so med glavnimi krivci tako za slabšo kondicijo kot tudi za zmanjšane sposobnosti na drugih področjih. Zato je gibanje v šoli, tako v posredni kot neposredni povezavi z učenjem, toliko pomembnejše.

4 Učne metode z vključevanjem gibanja

Učenje v gibanju ni enoten pristop, temveč širok nabor metod, ki vključujejo vse od gibalnih vaj med poukom (»minutke za zdravje«, »aktivni odmori«), učenja z gibanjem po razredu (gibalne igre, naloge po postajah), pouk na prostem (učenje v naravi, raziskovanje okolja), vključevanja ritma, plesa, uprizoritev učnih vsebin in drugo. Takšne metode krepijo ne le znanje, temveč tudi ustvarjalnost, sodelovanje, verbalno izražanje in samozavest učencev (ZRSS, 2019).

V sodobni pedagogiki najdemo najpogostejše naslednje praktične aplikacije:

- Učenje skozi gibanje (Movement-Based Learning)

Gre za pristop, kjer se gibanje uporablja kot orodje za učenje specifičnih vsebin. Gibalne aktivnosti so zasnovane tako, da neposredno podpirajo učne cilje, kot je učenje matematike, jezika ali naravoslovja. Ta program podpira vključevanje vseh udeležencev učenja in prinaša dobre rezultate tudi pri učenju otrok s posebnimi potrebami.

Primer 1: igra Abeceda: Na tla ali stene, lahko tudi veje na prostem, obesimo črke abecede. Učenci se po navodilih gibljejo po črkah, npr. postavijo se na začetno črko svojega imena ali na začetno črko najljubšega športa, živali ali knjižnega junaka. Igra je lahko namenjena najmlajšim, ki šele spoznavajo začetne glasove in črke ali tudi starejšim učencem, pri katerih spodbuja spoznavanje, naključno združevanje v skupine, odpira pa tudi možnosti povezave z učno snovjo.

Primer 2: Ristanc po številih, npr. po večkratnikih poštevanke.

Primer 3: Gibalni prikazi, vse od pantomime do dramatizacije.

- Brain Breaks (Kratki gibalni odmori)

Kratki, 2–5-minutne gibalne aktivnosti med poukom, ki osvežijo učence, izboljšajo koncentracijo in zmanjšajo utrujenost.

Primer 4: Gibalne minutke v obliki rutinskih vaj ali posnemanja gibanja. Posnemanje ritmov in vzorcev gibanja (igre odmeva).

- Učenje na prostem

Pouk se delno ali v celoti izvaja zunaj učilnice, na šolskem igrišču, v parku ali v naravi, kjer gibanje postane naravni del učenja. Zunanji prostor ponuja številne možnosti izkustvenega

učenja, pogosto v povezavi z gibanjem in s skupinskim delom, Nekatere šole v Sloveniji (ne le tiste v ruralnih okoljih) so v svoje kurikule že vključile učenje na prostem kot redni sestavni del pouka.

Primer 5: Različne aktivnosti merjenja dolžine na prostem: od prehoda preko nestandardnih do standardnih enot, različna praktična merjenja in primerjava enot.

Primer 6: Lov na »zaklad«: iskanje določenih predmetov ali zapisov v prostoru.

- Programi, kot je Action Based Learning (ABL)

ABL je strukturiran program, ki združuje gibanje z učenjem specifičnih akademskih vsebin, temelji pa na ideji, da gibanje izboljša možganske povezave in učenje.

- Uporaba tehnologije za gibanje in učenje

Sodobne tehnologije, kot so interaktivne igre ali aplikacije, združujejo gibanje in učenje na privlačen način, kar je še posebej privlačno za digitalno generacijo.

Primer 7: Plesno ritmični posnetki na platforma GoNoodle

- Joga in čuječnost v povezavi z učenjem

Vključevanje joge ali čuječnostnih vaj, ki povezujejo gibanje, dihanje in osredotočenost, pomaga izboljšati koncentracijo in učno pripravljenost.

Tudi v našem okolju obstajajo uspešni programi, ki pospešujejo učenje podkrepljeno z gibanjem, a jih zaradi zaščite avtorskih pravic na tem mestu ne omenjam.

Omeniti pa velja še nešteto drugih priložnosti, ki učence nevede »prisilijo« k gibanju, od različnih aktivnih oblik učenja do tega, da se pri predmetnem pouku selijo iz ene učilnice v drugo do tega, da jim gradiva ne delimo po mizah, pač pa si ga pridejo iskat sami ali da si sami pregledajo rezultate, ki visijo na določenem mestu. Učinkovitost gibanja podkrepimo z gibanjem na prostem ali prezračevanjem ter pitjem vode.

Moje izkušnje načrtnega uvajanja gibanja v proces učenja so vezane na učence 1. in 2. triletja. V tem obdobju večini otrok take oblike dela predstavljajo motivacijo. Ne da bi se zavedali, ob gibanju opravijo več nalog, posegajo po zahtevnejših tipih nalog in lahko dosežejo višje učne cilje. Ni zanemarljivo, da se ob gibanju srečujejo tudi s socialnimi izzivi, kar jih daje pomembne izkušnje tudi na tem področju. Ob pedagoškem delu pa se pogosto srečujem tudi z učenci, ki jih je »vse težko« ali »brez veze«, radi bi samo najhitreje prišli do cilja ali se mu tudi izognili in v delo niso pripravljeni vložiti večjega navora. Včasih po cilji zanje preveč enostavno, pogosto pa se za takim vedenjem skrivata neznanje ali nizka samopodoba. Prav ti učenci so pri delu učitelja velik izziv, sploh če gre ta t.im. vodje skupine, katerih odločitve vplivajo na dinamiko drugih učencev. Zato imam pri pripravi gibalnih aktivnosti v mislih kakšnega od takih otrok. Pomembno je, da imajo na koncu vsi občutek uspeha in možnosti nadaljnjega napredka. Seveda vsi poskusi niso uspešni, a vsak uspeh, vsak premagan napor in s trdom dosežen cilj veliko pomeni in se vtisne v spomin: zmorem več.

5 Vloga hoje in gibanja v naravi

Med najbolj dostopnimi in koristnimi oblikami gibanja je hoja. Čeprav gre za naravno in najbolj razširjeno obliko gibanja, je njen pomen pogosto prezrt. Hoja kot oblika aerobne vadbe ima dokazan pozitiven vpliv na kognitivne funkcije, ki so ključne za učenje. Redna hoja izboljšuje pretok krvi in kisika v možgane, kar povečuje kognitivno zmogljivost, zlasti v smislu koncentracije in spomina (Hillman et al., 2008). Študije kažejo, da že 20-minutna zmerina hoja poveča aktivnost v prefrontalnem korteksu, ki je odgovoren za izvršilne funkcije, kot so načrtovanje in odločanje (Yanagisawa et al., 2010).

Hoja prav tako spodbuja nevroplastičnost, saj redna aerobna vadba poveča volumen hipokampusa in spodbuja nastanek novih nevronske povezave (Erickson et al., 2011).

Redna hoja krepi vzdržljivost, izboljšuje telesno pripravljenost, omogoča ritmično gibanje in sprostitev. Obenem pa je hoja tudi priložnost za socialno interakcijo, saj gre za običajno netekmovalno aktivnost, med katero otroci komunicirajo, si pomagajo, se učijo sodelovanja, premagovanja navora in strpnosti. Tako ima že vsakodnevna hoja do šole za otroka veliko več koristi kot nekaj prihranjenega časa z vožnjo. Tovrstno aktivnost pri nas podpira program Aktivno v šolo (pešbus, bicivlak).

Hoja lahko služi tudi kot oblika gibljive meditacije, ki pomaga pri procesiranju informacij. Študije kažejo, da hoja v naravnem okolju zmanjšuje kognitivno utrujenost in obnavlja pozornost, kar je znano kot teorija obnove pozornosti.. To je še posebej koristno za študente ali posameznike, ki se učijo v intenzivnih okoljih

Gibanje v naravnem okolju dodatno ponuja bogat učni kontekst: orientacija, opazovanje naravnih pojavov, uporaba čutil, spodbujanje radovednosti in doživljajsko učenje prispevajo k bolj poglobljenemu razumevanju snovi (Lindon, 2011). V slovenskem okolju imamo veliko možnosti izkoristka že pripravljenih učnih poti, kot so različne naravoslovne učne poti ali literarne poti, pri katerih je učenje podprto z gibanjem oziroma hojo. Pomembno podporo učenju v naravnem okolju pa ponuja tudi mreža ČŠOD-jev z eno in več dnevnimi programi za različne starosti.

6 Povezovanje šole s planinskimi društvi

Slovenija ima bogato tradicijo planinstva in gornišstva. Pravimo na primer, da mora vsak Slovenec vsaj enkrat na Triglav, Planinska zveza Slovenije pa je organizacija, v katero se vsako leto vključi več kot 60 000 članov. Planinska društva s strokovno usposobljenim kadrom omogočajo varno, načrtovano in pedagoško voden izkušnjo v naravi za različne starostne skupine. Redni pohodi, športni dnevi, šole v naravi, tabori ali projekti, kot je Mladi planinec, krepijo telesno aktivnost in utrjujejo vrednote, kot so odgovornost, spoštovanje narave, vztrajnost in sodelovanje. V slovenskem prostoru pogosta in učinkovita oblika organiziranega gibanja v naravi je sodelovanje šol s planinskimi društvi in organizacija t.im. planinskih skupin na šoli. Oblike sodelovanja so različne, vsem pa je skupno povezovanje planinsko usposobljenega kadra v šolskem prostoru ter grajenje vezi med formalnim izobraževanjem in življenjskimi izkušnjami (Planinska zveza Slovenije, 2023).

Moje izkušnje, povezane s planinstvom, vključujejo dobri dve desetletji vodenja osnovnošolcev v planinskih skupinah na šoli, v zadnjih letih tudi vodenje odraslih. V planinskih aktivnostih otrok vidim neprecenljiv vir navdiha za delo z mladimi, ki se ob hoji kalijo v premagovanju napora, razvijanju vztrajnosti, pa tudi učenju v naravi, opazovanju ter razvijanju socialnih veščin. Doživljanje aktivnosti ima pri doživljanju posameznika vzpore in padce, ki so ob večdnevni aktivnosti (večdnevni izleti in planinski tabori) ter pri delu z mladostniki še toliko bolj izraziti. Izkušnje kažejo na potrebo po drugačnem pristopu, ki za mladostnika v praksi pomeni večjo možnost soodločanja in izbire v vseh fazah izvedbe aktivnosti. Kljub temu lahko novo okolje, drugačni pogoji spanja, hrane, prilagajanje skupini ter fizični naporji vzbudijo tudi negativna čustva in upor. Vendar menim, da so prav izkušnje koraka v neznanu in izven domače cone udobja najpomembnejše.

Žal se v planinskih društvih, ki delujejo večinoma na prostovoljni bazi vodnikov, v zadnjem desetletju soočamo z upadom števila usposobljenih vodnikov in mentorjev. Težava nastaja zaradi odhoda starejših vodnikov, ki jih mladi ne nadomestijo več ali ne v zadostnem številu. Razlogov za to je veliko, od nezainteresiranosti, izogibanja odgovornosti in prostovoljstvu, pa do pomanjkanja časa in drugih razlogov. Prav zato se mi zdi podpora šole oziroma sodelovanje šole in planinskega društva pomembna za nadaljevanje tako tradicije planinstva kot za podpiranje gibalnega in socialnega razvoja otrok in mladostnikov.

Zaključek: izzivi in priložnosti

Učenje v gibanju ni zgolj trend, temveč potreba sodobnega časa in otrok. Vzgojno-izobraževalni proces, ki vključuje gibanje kot enakovreden del pouka, spodbuja celosten razvoj otrok, podpira njihovo učno uspešnost, krepi duševno zdravje in omogoča bolj pozitivno šolsko izkušnjo. Eden od izzivov ostaja prilagajanje urnikov in prostorov ter usposabljanje strokovnih delavcev za načrtovanje gibalno podprtih vsebin. Vendar pa ravno te izzive lahko razumemo kot priložnost za ustvarjalno poučevanje, medpredmetno povezovanje in oblikovanje šole, ki otroke uči z glavo, srcem in telesom.

Tovrstne smernice se za večjo učinkovitost udeležanja na področju posamezne šole (npr. organizacija gibalnih aktivnosti med odmori, priprava različnih gibalnih površin, pripomočkov, izobraževanje učiteljev), posameznih učiteljev (vključevanje gibalnih aktivnosti v rutino,

medsebojno sodelovanje in prenos izkušenj) in staršev (ozaveščanje o pomenu gibanja, informiranje o možnostih in spodbuda pri sodelovanju).

Literatura

- Grginič, M. (2017). Gibalni razvoj predšolskega otroka. Ljubljana: ZRSŠ.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*.
- IPoP – Inštitut za politike prostora: Aktivno v šolo. <https://aktivnovsolo.si/program/> (dostopno 25.8.2025)
- Lindon, J. (2011). *Outdoor Play: Everyday Adventures for Children*. London: Step Forward.
- Medina, J. (2014). *Brain Rules for Baby: How to Raise a Smart and Happy Child*. Seattle: Pear Press.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Programi in učni načrti v osnovni šoli. Učni načrti <https://www.gov.si/teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/> (dostopno 6.9.2025)
- Planinska zveza Slovenije (2023). Mladi planinec – programi za osnovne šole. <https://www.pzs.si> (dostopno 25.8.2025)
- Ratey, J. J. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. New York: Little, Brown Spark
- Yanagisawa, H., Dan, I., Tsuzuki, D., Kato, M., Okamoto, M., Kyutoku, Y., & Soya, H. (2010). *NeuroImage*. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.12.023> (dostopno 7.9.2025)
- Zavod RS za šolstvo (2019). Priporočila za izvajanje gibalnih odmorov v osnovni šoli. Dostopno na: www.zrss.si (dostopno 28.8.2025)
- Zavod RS za šolstvo (2021). Celostni pristopi v poučevanju in učenju – gibalno podprti pouk. Ljubljana: ZRSŠ
- Ostali spletni viri: <http://www.gonoodle.com/> ; <http://www.actionbasedlearning.com/> ; <http://www.edutopia.org/> (dostopno 26., 27.8.2025)

POUK NA PROSTEM

Povzetek: Vsak dan se soočamo z novimi izzivi, z drugačnim načinom življenja in s precejšnjim odmikom od narave. Šolajoči se otroci preživljajo dneve sede, in sicer v šoli, na večini popoldanskih dejavnosti ter doma, kljub temu da raziskave poročajo o velikem pomenu gibanja na svežem zraku. Pouk na prostem v našem prostoru ni novost, ga pa v literaturi in novih učnih načrtih vedno bolj spodbujajo, zaradi njegovega pozitivnega vpliva na zdrav razvoj vsakega posameznika. Članek predstavi, kaj je pouk na prostem in zakaj ga je pomembno vključiti v šolski vsakdan kot ključni element za povečanje radovednosti in zanimanja za šolsko delo.. Pojasnjuje tudi, kako se spoprijeti z načrtovanjem in medpredmetnim povezovanjem v naravnem okolju, ki je na razpolago. Svetuje sodelovanje med učitelji pri izbiri ciljev, pripravi dejavnosti ter pripomočkov. Pojasnjuje razloge, zakaj izbrati delo na prostem in kaže na njegove prednosti. Članek hkrati nazorno predstavi tedenski pouk na prostem izven šolskega okoliša in pouk na prostem v okolici šole. Ob vsaki aktivnosti na prostem predstavlja cilje in opisane naloge, ki jih učenci izvajajo samostojno ali z vodstvom učitelja. Poleg učenja v gibanju so v vsaki pripravi natančno načrtovani še gibalni izzivi za učence.

Pouk na prostem dokazno vpliva na zadovoljstvo vseh deležnikov, saj krepi dobre odnose in omogoča učenje v spodbudnem in sproščenem okolju.

Ključne besede: »homo sedens«, brezmejni prostor za učenje, teden ob obali, raziskujem okolico šole, sproščeno učno okolje

OUTDOOR LEARNING

Abstract: We face new challenges every day, with a different lifestyle and a considerable distancing from nature. School-aged children spend their days sitting—at school, in most afternoon activities, and at home—even though research emphasizes the great importance of physical activity in the fresh air. Outdoor learning is not a novelty in our environment, but it is increasingly encouraged in literature and in new curricula due to its positive impact on the healthy development of every individual. The text presents what outdoor learning is and why it is important to include it in everyday school life, as opening the classroom doors increases students' interest and curiosity in schoolwork. It explains how to approach planning and cross-curricular connections in the available natural environment. It advises cooperation among teachers in setting goals, reparing activities, and selecting teaching aids. It also explains the reasons for choosing outdoor work and its advantages. It vividly presents weekly outdoor lessons outside the school grounds as well as outdoor lessons in the school surroundings. For each outdoor activity, objectives are presented and tasks are described, which students carry out either independently or under the teacher's guidance. In addition to learning through movement, each lesson plan also carefully includes physical challenges for students. Outdoor learning demonstrably contributes to the satisfaction of all participants, as it strengthens good relationships and enables learning in a stimulating and relaxed environment.

Keywords: "Homo sedens", a boundless space for learning, a week by the coast, exploring the school's surroundings, a relaxed learning environment

Uvod

Velja dejstvo, da je narava naša najboljša učilnica, to pa je hkrati tudi dejstvo, ki ga vsi vse preveč zanemarjamo in se ga v našem vsakdanjem življenju premalo zavedamo. Živimo hitro, kaotično, v stalnem stresu in v vedno tesnejši povezavi s sodobno tehnologijo, ki nas usmerja stran od narave. Prav tako življenje živijo tudi naši malčki, predšolski in šolajoči se otroci ter mladostniki. Slednji vsak dan izredno veliko časa presedijo v šoli, dolžina ur preživetih sede pa se ves čas podaljšuje. Doma nekaj ur presedijo ob nalogah in učenju ter še veliko več časa za raznoraznimi ekrani. Tudi nekatere sedeče in druge popoldanske dejavnosti v zaprtih prostorih niso vedno ustrezna sprostitev, nič nenavadnega torej ni, da raziskave poročajo o otrocih, ki so nižje gibalno učinkoviti in podvrženi različnim psihološkim in vedenjskim težavam. Današnji način življenja nas vodi v kategorijo poimenovano »homo sedens«. Stalno raziskovanje lastne prakse, redno izobraževanje in vedenje o tem, kam nas pelje današnji način življenja, so me ponovno pripeljali do poglobljenega razmišljanja o pouku izven učilnice, kjer bi lahko realizirali cilje učnega načrta, razvijali osebne veščine, pridobivali pristne socialne izkušnje ter z boljšo telesno pripravljenostjo poskrbeli tudi za boljše kognitivne sposobnosti otrok.

1 Kaj sploh je pouk na prostem in kakšne so njegove prednosti?

Pouk na prostem, kakor danes pogosto poimenujemo to obliko učenja, je premišljeno načrtovana učna dejavnost na prostem in ni prav nič novega. Vseh trideset let, odkar poučujem in tudi že v času, ko sem bila sama učenka, sem jaz in so moji nekdanji učitelji organizirali učenje na prostem, in sicer v okolici šole ali izven šolskih površin.

V lepem spominu imam junij 1978, bila sem učenka v 4. razredu in preživeli smo teden dni v Simonovem zalivu, kjer smo se kopali, žogali, igrali badminton, urejali zvezke za ocenjevanje, brali, pisali pesmi, utrjevali učno snov in z učiteljico in vrstniki krepili medsebojne odnose. Bila sem tudi ena prvih generacij učencev na moji osnovni šoli, kjer so v 5. razredu organizirali zimsko šolo v naravi. Teden dni smo preživeli na snegu, se učili smučati in doživeli marsikaj. Izven šole smo preživljali dneve dejavnosti, raziskovali na šolskem vrtu, travniku in v sadovnjaku. Pouk na prostem sem vpeljala že v začetkih svoje prakse. Na prostem sem izvajala predvsem šport in naravoslovje ter redkeje ostale šolske predmete. Poleg tega sem izven učilnice organizirala večino športnih, naravoslovnih in kulturnih dejavnosti. Po Covidu in izobraževanju v letih po epidemiji pa sem spoznala, da čas in še posebej prostor za učenje nista več, kar sta bila. V času, ko je pouk potekal po svetu na daljavo, so se učenci učili kjerkoli in kadar so želeli. Učili so se v sobi na postelji, na vrtu, v kuhinji, leže, sede na tleh in so poleg prostora sami izbrali tudi zanje najprimernejši čas za učenje, ki so ga odmerili po svoji presoji. Najprej sem odprla vrata učilnice in prostor za učenje razširila na hodnike, v kabinete in v večnamenski prostor. Učenci so lahko prostor, čas in skupino izbrali sami. Kljub jasnim dogovorom in postavljenim pravilom za delo je bilo najprej kar nekaj kaosa. Ob vodenju pa so se čez čas učenci sami in to v večini kar dobro organizirali in se v svoji skupini aktivno učili. Obenem sem pričela z načrtovanjem pouka na prostem. Odločila sem se, da na prostem ne bom izvedla le ene ali dveh šolskih ur, temveč sem organizirala na prostem vse ure, od prve do zadnje v določenem dnevu. Pri delu sem sodelovala s kolegico in skupaj sva izbrali cilje iz učnega načrta, jih medpredmetno povezali, načrtovali motivacijo, dejavnosti oziroma aktivnosti, pripravili vse potrebno za izvedbo pouka na prostem in po opravljeni dejavnosti izvedli evalvacijo.

Prednost pouka na prostem ni samo manj sedenja in več gibanja. Takoj, ko se odprejo vrata učilnice, se poveča zanimanje in radovednost ter pozornost za učenje. Učenci doživijo pouk kot igro z vrstniki, zabavajo se ob raziskovanju ter dan preživijo na svežem zraku ob sončni svetlobi. Ob sodelovanju z vrstniki se ves čas urijo v dogovarjanju pri delitvi nalog in skupaj iščejo rešitev pri vseh izzivih, ki nastopijo pri timske delu. Učenje na prostem brez delovnih zvezkov in učbenikov je izkušnjsko učenje, saj ob kratki razlagi, ki jo poda učitelj, doživljajo direktno izkušnjo ob neposrednem stiku ter obenem globljo povezanost z naravo. To v veliki meri omogoča boljše razumevanje in večje spoštovanje naravnega okolja ter vseh živih bitij.

2 Kako do pouka na prostem

Prvi korak je ciljno načrtovanje in medpredmetno povezovanje ciljev posameznih predmetov, poznavanje okolja, kjer se izvaja pouk na prostem ter upoštevanje predznanja učencev in njihovih zmognosti. Ob tem je potrebno dobro premisliti o motivaciji in vseh pripomočkih ter naravnih materialih, ki jih bodo učenci pri delu potrebovali.

Pri delu sta primerna oba pristopa izvajanja pouka na prostem, in sicer pri določenih nalogah, učenci samostojno odkrivajo in izkušajo, pri drugih pa učence vodi učitelj.

Pred in med izvedbo pouka na prostem je potrebno čas v razredu nameniti pripravi učencev za delo. Dobro je oblikovati pravila, s katerimi bo za vsakogar zagotovljeno varno in spodbudno učno okolje, pravila skupinskega dela in pravila za ravnanje s pripomočki in naravnimi materiali, ki jih učenec pri dejavnostih potrebuje.

V celoten proces je pomembno vključiti korake formativnega spremljanja. Učenci ves čas vedo, kaj in zakaj se bodo učili ter poznajo kriterije uspešnosti. Na različne načine v začetku in med potekom dejavnosti preverimo njihovo predznanje. Med izvajanjem aktivnosti sledi sprotno preverjanje, v kolikšni meri dosega cilje in s pomočjo ustrezne povratne infor-

macije lahko izvedejo izboljšave za lažje doseganje ciljev.

Urejanje podatkov v prikaze, urejene zapise v zvezke ali mape, izboljšave dela, samovrednotenje, evalvacijo dela in končne zapise zaključimo v učilnici.

3 Ob obali – septembrska tedenska dejavnost

V nadaljevanju bom predstavila svoj model pouka na prostem v 5. razredu. V aktivu smo se odločile, da bomo vsak mesec izvedle dan ali več dni ali teden na prostem odvisno od načrtovanega dela v naši letni pripravi.

V septembru že nekaj let izvajamo teden dni na prostem, saj živimo ob morju in so temperature v tem času še zelo poletne.

Izolani slovimo po odličnih jadralcih in veslačih, hkrati občina Izola spodbuja ter financira program, kjer se lahko otroci vseh treh osnovnih šol preizkusijo v obeh športih. Četrtošolci se učijo jadrnanja na optimistih, petošolci pa se preizkusijo v veslanju v enojcih in dvojcih brez krmarja. Za potrebe izvedbe tedna dejavnosti smo učence razdelile v dve skupini, ki med športnimi in šolskimi dejavnostmi krožijo. Delo ni vezano na spremstvo drugega strokovnega delavca, saj je ena skupina učencev pod vodstvom trenerja in študentov veslačev, druga pa dejavnosti izvaja z razredničarko.

Iz učnega načrta smo izbrale cilje in v teden vključile dejavnosti iz različnih šolskih predmetov, ker je pa športa največ smo ure ivedene v tem tednu med letom uravnotežile. Učenci tako:

- spoznajo vplive sonca na Zemljo, vedo, da se črne snovi hitreje segrejejo, vedo, da se voda greje od zgoraj navzdol, zrak pa od spodaj navzgor, znajo pojasniti razliko med ogrevanjem prisojnih in osojnih strani;
- poznajo in uporabljajo nekatere strategije terenskega dela (orientacija, opazovanje), poznajo domačo pokrajino in njene naravne značilnosti, ter spoznajo zgodovinsko obdobje in raziskujejo preteklost v okolici;
- razvijajo gibalne, plavalne in funkcionalne sposobnosti z dalj časa trajajočimi gibalnimi nalogami, nadgrajujejo športno znanje, saj spoznajo orodja in pripomočke za veslanje in osnovne pojme športnega izrazoslovja, razumejo pomen redne vadbe za zdravje, upoštevajo pravila malih športnih iger, premagujejo napore, izvajajo vaje za moč, vzdržljivost in koordinacijo gibov;
- razvijajo poimenovalno zmožnost, razumejo odnose med besedami; razvijajo skladenjsko in pravopisno zmožnost;
- razvijajo izrazne zmožnosti na ploskvi in v tridimenzionalnem prostoru ter negujejo svoj likovni izraz;
- odkrivajo in razvijajo svoje sposobnosti, urijo spretnosti in razvijajo pozitivne osebnostne lastnosti ter pozitivne odnos do narave;
- ocenijo in merijo količine (dolžino, maso, prostornino in čas) s standardnimi enotami, ob praktičnem merjenju izbirajo primerne merilne instrumente in meritve izrazijo z ustrezno mersko enoto, uporabljajo standardne dolžinske merske enote, merske enote za maso, za votle mere in za čas. (UN, 2011)

Zjutraj pričnemo s hojo od šole do kluba, kjer pričnemo z jutranjim ogrevanjem in moštvenimi igrami. Po ogrevanju se učenci pripravijo, in sicer gre prva skupina v veslarstvo, pripravi čolne in vesla, druga skupina pa ima pouk na prostem. Po malici se skupini zamenjata.

Dejavnosti so:

- a) Na obali
- b) Sijaj sonce rumeno
- c) Rimska vila
- d) Začutimo okolje
- e) Kaj vse lahko izmerimo

Medtem ko ena skupina učencev vesla, učenci druge skupine dan pričnejo z merjenjem temperature morske vode in zraka. Nadaljujejo s hojo ob obali, kjer se na vnaprej označenih mestih ustavijo in skupaj razmislijo ter ponovijo, kaj že znajo o označenem delu obale, npr. zaliv, klif, peščenjak, sredozemski hrast, oleander...

Naslednji dan merimo temperaturo osončenih površin različnih barv in materialov. Učenci oblikujejo velik kup mivke, ki mu čez čas izmerijo temperaturo na osončeni in senčni strani kupa, na sonce postavijo črn in bel lonček in vanj nalijejo vodo, ki ji izmerijo temperaturo, nato temperaturo izmerijo še čez 20 minut v obeh lončkih. Prav tako merijo temperaturo morske vode na gladini in s pomočjo učencev na čolnih tudi v globini; merijo tudi temperaturo zraka pri tleh in na višini dveh metrov.

Vse podatke zapisujejo v tabele, ki jih oblikujejo sami. Pred merjenjem sklepajo in napišejo, kakšen rezultat pričakujejo, po merjenju pa zapišejo svoje ugotovitve in kasneje podatke uredijo v grafične prikaze. Pouk na prostem se tretji dan odvija v arheološkem parku v Simonovem zalivu, kjer kustos učence seznani z zgodovino in jih pelje po postajah. Vsaka postaja prikazuje del življenja v času starega veka v našem okolju. Naslednji dan izberemo primeren travnik in dan namenimo čuječnosti in ustvarjanju. Najprej poskušamo okolje začutiti in svoja doživetja predstaviti v obliki kratke pesmi ali pripovedovalnega besedila, risbe ali ustvarjalnega umetniškega dela iz materiala najdenega v okolici. Zadnji dan namenimo merjenju. Merimo dolžino veslaškega čolna, vesel, pot, ki jo prehodimo od kluba do morja; merimo čas, ki ga preživimo v posamezni skupini, merimo, koliko časa posameznik potrebuje, da prevesla določeno razdaljo; poskušamo določiti maso čolna, vesel, stehtamo suhe in mokre brisače in izmerimo tudi, koliko vode lahko nalijemo v posamezno posodico ... Dodatni aktivnosti sta plavanje in igra v vodi, ki ju izvajamo po vseh opravljenih športnih in šolskih dejavnostih.

4 Raziskujem okolico šole – oktobrska dnevna dejavnost

S kolegico sva skupaj pripravili pripravo za pouk na prostem, in sicer v okolici šole. V pripravo sva vključili šport, družbo, slovenščino, matematiko in naravoslovje. Aktivnosti so pripravljene za pet šolskih ur.

Iz učnega načrta sva izbrali naslednje cilje:

- učijo se usmerjenega opazovanja,
- merijo temperaturo, dolžino, višino, obseg,
- učijo se dela s preprostim zemljevidom; določijo smeri neba; ga dopolnijo in narišejo legendo,
- razvijajo poimenovalno zmožnost, razumejo odnose med besedami; razvijajo skladenjsko in pravopisno zmožnost,
- razvijajo izrazne zmožnosti ter negujejo svoj likovni izraz
- razvijajo koordinacijo, moč in hitrost,
- učijo se sodelovalnega dela v skupini. (UN, 2011)

Z aktivnostmi na prostem, cilji, kriteriji, pravili in pripomočki za delo so bili učenci seznanjeni v naprej. Dan pričnemo z vodenjo skupno aktivnostjo, ki je odlična spodbuda za usmerjeno opazovanje. Učenci so razporejeni v dveh krogih okoli drevesa, štor, mravljišča ... Učenci, ki so v notranjem krogu, pričnejo poved z besedo VIDIM. Učenci z zunanjega kroga pa dopolnjujejo poved z besedno zvezo ZANIMA ME.

Sledi delo v skupinah. Učencem omogočim, da se sami razdelijo v skupine, ali pa določim kriterij, po katerem se razvrstijo v številčno enakovredne skupine.

Skupaj si ogledamo lokacije, kjer se izvaja določena naloga, učenci se seznanijo tudi z delom in pripomočki, ki jih potrebujejo za posamezno dejavnost..

Dejavnosti so:

- a) Kaj vse opazim
- b) Zemljevid okolice
- c) Naša zgodba
- d) Spoznajmo cedro in cipreso

Po vsaki končani dejavnosti učenci izzrebajo športni izziv:

- Tek čez drn in strn
- Igra s kolebnicami
- Plezanje po plezalu

- Vodenje žog mimo ovir

Ena od dejavnosti je tudi priprava malice, in sicer učenci po prvi opravljeni nalogi in športnemu izzivu poskrbijo za čistočo rok in miz. Vsaka skupina si sama uredi jedilni kotic, nareže kruh v košarico, razdeli namaz vsem članom, nalije pijačo in poskrbi, da je po malici vse pospravljeno, urejeno in so odpadki v ustreznih koših.

Pri prvi dejavnosti si učenci v šolskem sadovnjaku izberejo prostor in s štirimi merilnimi trakovi oblikujejo kvadrat. Pričnejo z opazovanjem in v mapo zapišejo opažanja.

Pri naslednji dejavnosti na preprostem zemljevidu s pomočjo kompasa označijo strani neba, ulice in šolsko igrišče. S pomočjo svojih dogovorjenih znakov v zemljevid vršejo šolski vrt, kip idr. ter izdelajo legendo. V okolici šole poiščejo škatle z modrimi, rdečimi in zelenimi besedami ter jim poiščejo sopomenke, protipomenke in podpomenke. Vsak član si izbere eno od besed, ki jo uporabijo v povedih ali zgodbi. Pri zadnji dejavnosti pa primerjajo višino, obseg, hrapavost in barvo lubja, iglice in drugih lastnosti dveh dreves. Pripravili sva tudi dodatno aktivnost za skupine, ki so pri delu hitreje. Učenci so oblikovali grb svoje skupine iz materialov, ki so jih našli v okolici.

5 Kratka analiza in refleksija po dejavnosti

Obe dejavnosti sta bili uspešno izvedeni in po pričakovanjih so učenci pokazali veliko zanimanja, samoiniciativnosti, radovednosti in sodelovanja. Zastavljeni cilji obeh dejavnosti so bili v veliki meri doseženi, saj so učenci v večini primerov dokazali doseženo znanje. Učenci so cilje dosegli, saj so jih neposredno povezali z dejavnostmi v naravi. Seveda so v skupini vedno tudi učenci, ki občasno izgubijo pozornost za delo zaradi zanje motečih dejavnikov. Kljub jasnim in skupaj oblikovanim pravilom za delo se je bilo potrebno k tem večkrat vrniti in jih obnoviti. V bodoče bi bilo učencem dobro prepustiti še nekoliko več svobode pri raziskovanju, ne pa jih omejevati, saj včasih sami izbrskajo zanimive ideje, ki jih v načrtovanju ni bilo mogoče predvideti. Učenci se tako v pokažejo v drugi luči. Učitelj pri delu na prostem hitreje zazna močnejša in šibkejša učenceva področja, njihove vodilne in ostale sposobnosti, značajske lastnosti, empatijo, in seveda tudi različne težave in zadržke. Priprava vseh dejavnosti od učitelja zahteva veliko načrtovanja, dela in priprave, zato je v veliko pomoč, če se v tako vrsto dela vključi več učiteljev, saj se lahko pri načrtovanju in pripravi dejavnosti podpirajo. Kljub temu da za učitelja priprava dela na prostem pomeni veliko dodatnega dela in vloženega časa, prinaša v oddelk veliko dodano vrednost in zadovoljstvo vseh deležnikov pri učenju v sproščenem učnem okolju.

Zaključek

Najzgodnejše učenje se pri otrocih izraža skozi igro.

Ravno tako je za učence pouk na prostem igra, ki zanje pomeni vir znanja in izkušenj.

Pri učenju na prostem si ob ustrezno načrtovanih aktivnostih poleg znanja krepijo spretnosti in poglobljajo dobre medsebojne odnose ter ob opazovanju in raziskovanju v naravnem okolju pridobijo veliko spodbude za razvoj v domiselno, ustvarjano, socialno zrelo ter telesno in duševno zdravo osebnost.

Literatura

Učni načrt. Program osnovna šola. Družba. (2011). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna umetnost. (2011). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. (2011). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. (2011). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2011). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Novak, N. Dolgan, K. Vrščič, V. Podbornik, K. Bojc, J. in Pihler, N. (2022). Pouk na prostem. Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

POUČEVANJE Z GIBALNIMI DEJAVNOSTMI

Povzetek: Kot učiteljica večletnega poučevanja otrok prvega in drugega razreda v praksi opažam, da v šolo prihaja vedno več otrok z različnimi težavami, tako na učnem kot čustvenem področju. Otroci pridejo v prvi razred iz različnih vrtčevskih in domačih okolij in razlike med veščinami, ki so jih pridobili v predšolskem obdobju, niso zanemarljive. Da bi te razlike ne vplivale na odnose in delo v razredu, je potrebno razmišljati o drugačnem načinu pouka. Kot dobra praksa, da otroci s težavami pa tudi ostali v šoli uspešno napredujejo, se je pokazal način poučevanja s prisotnostjo gibalnih dejavnosti. Učencem te dejavnosti omogočajo lažjo vključenost v novo okolje in bolj sproščeno vzdušje pri učenju. Raznolike dejavnosti, ki potekajo v jutranjem krogu in se nadaljujejo pri delu po kotičkih, vzbudijo pri učencih večjo motiviranost in vztrajnost. Prispevajo k dobremu počutju ter uspešnemu razvoju govornih in socialnih veščin. Enako pozitivno vlogo ima tudi pouk na prostem, ki ga v prvem razredu izvajamo en dan v tednu. V prispevku zato predstavljam, kako poteka poučevanje z gibalnimi dejavnostmi v prvem razredu in katere so prednosti takega načina pouka.

Ključne besede: gibalne dejavnosti, jutranji krog, pouk na prostem, pouk po kotičkih, prvošolci

TEACHING THROUGH MOVEMENT ACTIVITIES

Abstract: As a teacher who has taught first and second graders for many years, I have noticed in practice that more and more children come to school with various problems, both in the academic and emotional areas. Children come to first grade from different kindergarten and home environments, and the differences between the skills they acquired in the preschool period are not negligible. In order for these differences not to affect relationships and work in the classroom, it is necessary to think about a different way of teaching. As a good practice, the way of teaching with the presence of movement activities has shown that children with difficulties, as well as the rest of the school, progress successfully. These activities make it easier for students to be involved in the new environment and create a more relaxed atmosphere for learning. The various activities that take place in the morning circle lesson and continue when working in the corners, arouse greater motivation and perseverance in students. They contribute to well-being and the successful development of speech and social skills. Outdoor lessons, which are carried out in first grade one day a week, also play an equally positive role. In this article, I present how teaching with movement activities takes place in first grade and what the advantages of this teaching method are.

Keywords: circle lesson, first graders, lessons in corners, movement activities, outdoor lessons

1 Uvod

Kot kaže praksa - sama poučujem namreč zadnja leta zaporedoma prvi in drugi razred, v šolo vstopa vedno več otrok, ki so manj pripravljeni na učne izzive. Več otrok ima težave s koncentracijo, z usmerjeno pozornostjo, govorom, grafomotoriko, manj so gibalno spretni, težave pa imajo tudi na čustvenem področju. Otroci pridejo v prvi razred iz različnih domačih okolij in vrtcev našega kraja. Razlike med njimi so že po starosti, še več pa jih je glede na spretnosti in veščine, ki jih otroci pridobijo v predšolskem obdobju. Nekateri otroci imajo manj možnosti za gibanje in prosto igro v naravi, pridobijo manj čutnih izkušenj in so pretirano zaščiteni od staršev, da bi lahko razvijali samostojnost in odgovornost. Vsi ti dejavniki vplivajo na naše delo v razredu. Zato je pouk, v katerega so vključene gibalne dejavnosti, za otroke bolj sproščujoč, omili razlike med njimi in pomaga učencem, da lažje sledijo zastavljenim nalogam in ciljem.

2 Načini poučevanja z gibalnimi dejavnostmi

Že od začetka uvedbe devetletne osnovne šole v prvem razredu na naši šoli pouk poteka na način, ki šestletnikom omogoča lažji prehod iz vrtca v šolo. Pouk je organiziran tako, da vključuje veliko dejavnosti z gibanjem in otrokom omogoča izkustveno učenje. Izveden je v obliki učnih kotičkov, začne pa se z jutranjim krogom.

2.1 Jutranji krog

Ko se z učenci usedemo ali postavimo v krog, najprej izvedemo jutranji pozdrav, pregledamo manjkajoče učence in se pogovorimo, kaj bomo tisti dan delali. Gibalne dejavnosti vključimo že v pozdrav. To so dejavnosti, s pomočjo katerih spoznavamo drug drugega, razvijamo pozornost, koncentracijo in čustveno inteligenco. Skozi njih se učenci začnejo zave-

dati samih sebe in svojega vedenja, hkrati pa postanejo pozorni tudi na sošolce okrog sebe. Spoznajo, da so med seboj različni in se učijo ustreznega ravnanja ob medsebojnih stikih.

2.1.1 Primeri gibalnih dejavnosti v krogu

Dejavnosti običajno izvedemo zjutraj, včasih pa jih izpeljemo tudi sredi dopoldneva, da se sprostimo ali preusmerimo pozornost, npr. po uri angleščine, ki jo izvaja druga učiteljica.

Dejavnosti so naslednje:

- Presedanje glede na lastnosti učencev: Kdor ima obute zelene nogavice, naj se presede. Kdor se rad sankar, naj zamenja sedež itd.
- Gibanje po prostoru glede na počutje: Vsi, ki so veseli, naj petkrat obhodijo svoj stol. Vsi, ki so zaspani, naj dvakrat preskakujejo ristanč itd.
- Dihalne vaje: Z levo roko potuj po levi polovici telesa navzdol in zraven zrak izdihni, nato potuj po desni strani navzgor in vdihni. Vajo ponovi šestkrat.
- Sproščanje ob zgodbi: Učiteljica pripoveduje namišljeno zgodbo, učenci pa se ob njej ustrezno gibajo.
- Gibanje ob poslušanju glasbe.
- Uganke s ponazarjanjem gibanja živali, ljudi, vozil.
- Oblikovanje črk in števil s telesom.
- Joga kartice za otroke: Učenec iz škatle izžreba kartico s sličico in opisom gibanja, učiteljica prebere navodilo za gibanje in vajo pokaže, učenci posnemajo učiteljico (Podpečan, 2024).
- Gibanje ob metanju kock: Učenec vrže hkrati kocko s števili in kocko z deli telesa ter pove, kakšno gibanje bomo izvedli s tem delom telesa.

2.2 Delo po koticčkih

Po malici začnemo z dejavnostmi po koticčkih. Pri tem načinu dela so dejavnosti razporejene po vsej učilnici, včasih je katera tudi na hodniku ali na šolskem igrišču, na katerega neposredno vodijo druga vrata iz naše učilnice. Učenci določeno mero gibanja opravijo že s tem, ko prehajajo od enega koticčka do drugega. Z vzgojiteljico najprej podaja kratka, nazorna navodila in če je potrebno, katero od dejavnosti demonstrirava. Dejavnosti so organizirane tako, da vsaj dve vključujeta nalogo z gibanjem, dve ali tri pa učenci opravijo na mestu (za mizo, na nekem prostoru na tleh). Učenci individualno prehajajo od ene dejavnosti do druge, tako da jih tekom odmerjenega časa uspešno opravijo. Čeprav učenci dejavnosti opravljajo posamezno, je hkrati v enem koticčku več otrok (odvisno od tipa dejavnosti in časa, ki ga za izvedbo potrebujejo). Ob tem razvijajo socialne spretnosti, kot so prijazna komunikacija, potrpežljivost pri čakanju na prosto mesto in pospravljanje didaktičnega materiala za seboj. Pri izvajanju pouka po koticčkih je pomembno to, da si za dejavnosti vzamemo dovolj časa. Ni dovolj, da učencem dejavnosti razložimo in jih pri izvedbi samo opazujemo, ampak jim moramo znati v pravem trenutku priskočiti na pomoč in jih spodbuditi k iskanju rešitve. Učenci ob takem načinu dela postanejo bolj samozavestni, upajo si postavljati vprašanja in najti svojo pot do rešitve, so bolj motivirani za delo in zmorejo dalj časa vztrajati pri posamezni dejavnosti. Skratka trudijo se, da nalogo uspešno opravijo. Učenci ob tem razširijo tudi svoje besedišče in razvijajo zmožnost komuniciranja z vrstniki. Ker so dejavnosti pripravljene večinoma v obliki didaktičnih iger in vključujejo gibanje, jih imajo učenci radi in jih ne občutijo kot prisilno učenje.

Pomembno je tudi to, da skupaj z učenci postavimo pravila, ki ob takem načinu pouka veljajo za vse enako. Učenci se urijo v potrpežljivosti in začnejo se zavedati, da vsak izmed njih prispeva k temu, da se počutijo varno in sprejeto. Učijo se tudi ustreznega ravnanja z didaktičnimi pripomočki.

2.2.1 Primer pouka z gibalnimi dejavnostmi po koticčkih

Predstavlja bom potek enega dopoldneva, ki je vseboval spoznavanje okolja, matematiko, slovenščino in šport. Zjutraj smo se zbrali v učilnici in sedli v krog na tla. Najprej smo se pozdravili, prešteli, določili dan v tednu in na tablo pripeli piktogram za vreme.

Nato je sledila dejavnost z gibanjem. Znotraj kroga smo imeli dve kocki: eno s pikami in eno, na kateri so narisani različni deli telesa (glava, koleno, komolec, rama, stopalo, prst). Eden izmed učencev je sočasno vrgel obe kocki in povedal, kakšno gibanje bomo izvedli, če sta kocki pokazali npr. številko pet in komolec. Dejavnost smo nekajkrat ponovili. Zatem smo se pogovarjali o delih našega telesa in si pogledali predstavitev na tabli. Učenci so dobili tudi navodilo za prvi kotichek, kjer so izdelovali knjižico o sebi. Zatem smo imeli malico. Ko smo pojedli in pospravili, smo se ponovno zbrali v krogu, da sva z vzgojiteljico učencem razložili, kaj bomo delali v posameznih kotichek. Prvi kotichek je vključeval izdelavo knjižice z naslovom *To sem jaz*. Dejavnost se je navezovala na uvodni del v jutranjem krogu. Učenci so dobili predloge knjižic in so se naloge lotili samostojno. Nalogo so delali ob mizah, vmes so se hodili tehtati in merit, v ogledalu so opazovali barvo svojih oči in las, dele telesa so zapisali s pomočjo kartončkov. Drugi kotichek je potekal na hodniku, kjer so učenci v skupinah utrjevali dramatizacijo pravljice *Babica Zima*. V skupine so bili razdeljeni že od prejšnje ure slovenščine, ker smo pravljico že obravnavali in tudi že vadili dramatizacijo. Na hodniku smo postavili kamin iz kartona in stol za babico Zimo in učenci so ponavljali svoje vloge. Tretji kotichek je vseboval dejavnosti štetja in utrjevanja zapisa števil do 10. Dejavnost s preštevanjem in prepoznavanjem števil so učenci izvajali na hodniku. Iz košare so jemali sličice predmetov, ki so jih morali prešteti in odnesti do ustreznega števila na tleh. V učilnici pa so za mizo prepisovali vzorce števil s kartonov v zvezek. Ko so vzorce s številkami prepisali, so si izmislili še vsak svoj vzorec z gibanjem (npr. plosk, dva poskoka in obrat) in ga pokazali vzgojiteljici ali meni. Četrty oz. dopolnilni kotichek je vseboval sestavljanje konstrukcij iz lesenih gradnikov. Dejavnost je bila namenjena sprostitvi in igranju, hkrati pa so učenci utrjevali znanje o geometrijskih telesih. Učenci so se te dejavnosti lotili, ko so čakali na prosto mesto v enem od obveznih kotichek ali pa, ko so potrebovali predah in sprostitev. Dopolnilni kotichek smo poimenovali *Kotichek Da se zamotim*. Vseboval je dejavnosti za utrjevanje preteklih učnih vsebin, dejavnosti za razvijanje ročnih spretnosti ali pa dejavnosti za bogatenje domišljije.

Ko so učenci opravili dejavnosti v kotichek, smo se znova zbrali v krogu. Usedli smo se na tla tesno skupaj z iztegnjenimi nogami in rokami. Poskusili smo se umiriti, da bi čez naše roke lahko potoval balon, brez da bi nam padel na tla. Ko nam je uspelo, da je balon pre-potoval cel krog, smo se pogovorili o tem, kako uspešni in zadovoljni so bili pri delu. Šport smo izpeljali zadnjo uro v telovadnici.

2.3 Pouk na prostem

Pouk, ki vsebuje veliko gibanja, je tudi pouk na prostem. Na naši šoli ga izvajamo kontinuirano na razredni stopnji in sicer v prvem razredu en dan v tednu, v drugem razredu dve uri na teden, v tretjem in četrtem dve uri na štirinajst dni, v petem pa po potrebi. V pouk na prostem vključujemo vse predmete. V bližini šole so park, travnik, gozd, mestno središče z grajskim gričem, mimo šole teče reka, prostorno je tudi naše šolsko igrišče in vse te površine nam nudijo raznolike možnosti za pouk. Veliko časa preživimo v gozdu, kjer lahko uresničimo veliko učnih ciljev. Natalija Györek (v Priročnik za učenje in igro v gozdu, 2019, str. 15) pravi:

Gozd otrokovo vlogo, ki je v razredu pogosto pasivna, sedeča, spremeni v aktivno, otroku pisano na kožo. V gozdu otroci ne postanejo samo aktivni in soudeleženi raziskovalci gozda, marveč tudi lastnih dejanj in občutkov. Gozd, kot nenehno spreminjajoč prostor, otroka vseskozi izziva in ga obenem uči odgovornosti do sebe in drugih, kar jim je v današnjem času v precejšnji meri onemogočeno. Je idealen vzgojno-učni prostor, ki spodbuja razvoj otrok na več področjih:

- več gibanja, zdravja in motorične veščine,
- izboljšanje pozornosti, koncentracije in motivacije,
- več domišljije, izboljšanje opazovalnih sposobnosti, bolj kreativna igra,
- več samozavesti, samozaupanja,
- boljši socialni odnosi,

- manj stresa.

Vse to se nam pri pouku na prostem vsakič potrdi. Izziv pri pouku na prostem predstavlja dobra predhodna priprava dejavnosti, zadostna količina ustreznega materiala in pripomočkov za učence in od drugega razreda dalje tudi spremstvo dodatnega učitelja, ker oddelki štejejo več kot dvajset učencev. V prvem razredu lahko z vzgojiteljico ta dan prilagodiva urniku in njeni prisotnosti pri pouku ter ga tudi zamenjava glede na neugodno vreme ali katero drugo načrtovano dejavnost na šoli.

2.3.1 Primer pouka z gibalnimi dejavnosti na prostem

Predstavila bom en dan pouka, ki smo ga izpeljali v začetku aprila. Zjutraj smo se zbrali v učilnici v krogu na stoli. Dan smo začeli z gibalno dejavnostjo s pozdravom, ki je potekala stoje. Začela je vzgojiteljica, ki se je obrnila k učencu na levi strani, ploskala z njim z obema rokama in mu hkrati zaželela dobro jutro. Nato je enako naredil ta učenec svojemu levemu sosedu in pozdrav se je nadaljeval v krogu, dokler ni prispel do vzgojiteljice. Zatem smo s štetjem ugotovili, če kdo od učencev manjka. Eden od dežurnih učencev je povedal, kateri dan v tednu je, drugi pa je skozi okno preveril vreme in na tabli zamenjal piktogram.

Sledila je ura glasbene umetnosti s poslušanjem in izražanjem z gibanjem. Uro smo izvedli v učilnici. Stole smo umaknili k mizam in sedli na tla. Najprej smo se igrali glasbene uganke s poslušanjem delov pesmic, ki smo se jih letos že naučili. Nato smo poslušali skladbo, ki so jo učenci sprva opisali samo z besedami. Pri ponovnem poslušanju so se učenci zraven gibali glede na hitrost, glasnost in ritem. Zatem so poskusili uganiti naslov. Skladba je pripovedovala o komarju. Nato so učenci oponašali gibanje komarja - najprej z roko, zatem pa še s celim telesom, gibali so se ob glasbi. Na koncu so gibanje komarja ob poslušanju tudi narisali in risbo vložili v mapo pesmarico.

Potem smo malicali in po malici odšli do bližnjega igrišča s parkom, kjer smo izvedli del športa, matematiko in slovenščino. Šport je vključeval hojo in tek na prostem. Pri matematiki so učenci ločevali med ravnimi in krivimi črtami. Pri slovenščini so prepoznavali in zapisovali črko H. Ker sta ta dva predmeta potekala vzporedno, sva z vzgojiteljico učence najprej razdelili v dve skupini in sicer tako, da so šli k slovenščini tisti, ki imajo v svojem imenu glas L, k matematiki pa tisti, ki glasu L v imenu nimajo.

Prva skupina je z vzgojiteljico odšla v park, druga skupina pa z menoj na drugo stran igrišča, kjer smo se učili o ravnih in krivih črtah. Učencem sem za vsako dejavnost sproti podala navodilo. Pri matematiki so izvedli naslednje dejavnosti:

- Tekli so ob napeljeni rdeči vrvici naravnost okrog smreke in nazaj, nato pa še ob modri vrvici mimo dveh drugih dreves in okrog smreke ter nazaj. Sledil je pogovor, katera pot se jim je zdela krajša in zakaj. Učenci so povedali, da je modra pot bolj vijugasta, rdeča pa bolj ravna in da je ta krajša. Ko sem jih vprašala, kako bi to preverili, je nekdo predlagal, da vrvici odvežemo in ju primerjamo. Nato smo vrvici odvezali in spustili na tla, da so učenci prehodili pot po nji. Opazili so, da je ena položena naravnost, druga pa vijugasto. Tako smo prišli do pojmov: ravna črta – kriva črta. Ko smo ob rdečo vrvico na tleh položili še iztegnjeno modro vrvico, so videli, da so pravilno predvidevali, ko so rekli, da je modra vrvica daljša.

- Nato so na igrišču poiskali vsak eno ravno črto in se postaviti nanjo ali obnjo. Enako nalogo so naredili še s krivo črto.

- Sledilo je vprašanje: Kaj bi lahko uporabili za risbo iz krivih črt? Učenci so našli naslednje: vrvice, volno, elastiko, krive veje, kolebnico. Nato so v trojkih oblikovali risbo iz krivih črt. Nastale so risbe klovna, snežaka, hribov in mavrice. Naslednje vprašanje je bilo: Iz česa bi oblikovali risbo iz ravnih črt? Učenci so omenili palice in ravne veje. Sledilo je oblikovanje risbe iz ravnih črt, prav tako v trojkih. Nastale so risbe hiše, ograje, lestve in rakete.

- Učenci so dobili izrezane številke od 0 do 9 in jih na tleh razporedili glede na to, ali so oblikovane iz ravnih ali iz krivih črt ali iz kombinacije obeh.

- Sledil je zaključni pogovor: Kaj si si zapomnil? Si kaj novega izvedel? Bi kaj dodal?

Nato sta se skupini zamenjali. Učenci, ki so bili v tem času z vzgojiteljico, so utrjevali pre-

poznavanje in zapis črke H. Izvedli so naslednje dejavnosti:

- Iz naravnih materialov so oblikovali črko H. Na razpolago so imeli kamenčke, vejice, drevesne liste in koščke lubja.
- Črko H so zapisovali v peskovniku, najprej z roko, nato z nogo.
- Učenci so med sličicami na tleh iskali besede, ki vsebujejo glas H. Ko so tako sličico našli, so jo nesli vzgojiteljici, jo poimenovali, nato so se spustili po toboganu in šli iskat novo sličico.
- Sličice so razvrstili (s ščipalkami so jih pripeli na ustrezno vrstico) po piktogramih za začetni, končni glas in glas v sredini glede na to, kje se v besedi nahaja glas H.
- Črko H so večkrat zapisali s kredami na asfalt. Učenci, ki so že znali brati in pisati, so pisali besede.

Šport je vključeval hojo do igrišča in nazaj ter igro: Bratec, na pomoč! za zaključek. Pri tej igri eden lovi, ostali se razbežijo. Kdor je ujet, pomaga loviti. Varen je tisti, ki se z nekom drži. Ko se učenec počuti ogroženega, da bo ujet, zakliče: Bratec, na pomoč!, nekdo se ga prime in takrat ju lovec ne sme ujeti. Če se držijo trije, jih lovec lahko ujame.

Zaključek smo naredili v krogu. V sredino kroga smo na tla položili tri obraze iz filca: veselega, resnega in žalostnega. Učenci so iz posodice vzeli vsak en cofek in ga položili na obraz na tleh glede na svoje razpoloženje in uspešno delo tega dne. Nekaj učencev je svoje vtise povedalo na glas. Zatem smo se v koloni vrnili v šolo.

Realizacija takega načina pouka vsebuje dobro poznavanje prostora, kjer bomo dejavnosti izvajali. Včasih je potrebno v tem prostoru kaj pripraviti vnaprej (zavezati vrvice, skriti sličice, pripeti kartončke). Če izvajamo na prostem različne učne predmete, vsega v naravi ne moremo najti. Pri izbiri dejavnosti se trudimo, da učencem omogočimo čim večjo izkustveno vlogo in obenem poskrbimo za varno izvedbo.

Zaključek

Vključevanje gibalnih dejavnosti v pouk se je izkazalo kot zelo dobra praksa. Gibanje je namreč povezano z različnimi področji otrokovega razvoja. Nekaterih vsebin se otroci lažje naučijo v gibanju, saj se ob tem aktivira več predelov možganov (Rajović, 2015). Učenci s pomočjo gibanja učno vsebino bolje razumejo, povečata se obseg in kvaliteta pomnjenja. Njihova aktivna vloga pripomore k večji motiviranosti, večji miselni zbranosti in dobremu počutju ob uspešno izvedenih nalogah. Učenci so ob takem načinu pouka bolj sproščeni in med njimi ni toliko konfliktov, kar prispeva k pozitivnemu vzdušju v celotni skupini.

Starši na govorilnih urah povedo, da njihov otrok rad hodi v šolo. To je zame potrditev, da je pouk uspešno načrtovan in izpeljan in da so vanj vključene raznolike dejavnosti, v katerih ima gibanje pozitivno vlogo. Poučevanje v taki obliki izvajam tudi še v drugem razredu, le v manjšem obsegu. Učenci so takega načina pouka že vajeni, navajeni so drug drugega in znajo sodelovati. Meni pa to pomeni večjo motivacijo in lažjo pripravo na učno-vzgojni proces.

Literatura

- Podpečan, M. (2024). Mali Ganeša: joga kartice za otroke. Notranje Gorice: Samozaložba.
- Priročnik za učenje in igro v gozdu. (2019). Ljubljana: Gozdarski inštitut Slovenije, Založba Silva Slovenica.
- Rajović, R. (2015). Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka. Ljubljana: Mladinska knjiga.

TAKO SE UČIM JAZ!

Povzetek: Prilagojen program za predšolske otroke pri OŠ Roje obiskujejo otroci, ki imajo vrsto težav v razvoju. V ta program so usmerjeni otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, kar pomeni, da imajo primanjkljaje na intelektualnem, govornem, socialno-čustvenem in večinoma tudi na gibalnem področju. Kot specializirana ustanova lahko ponudimo drugačne pristope in metode dela. Skupina, v katero je praviloma vključenih 6 otrok, je po starosti in sposobnostih zelo heterogena, kar zahteva prilagajanje dejavnosti in metod ter oblik dela. Razvoj pri otrocih z motnjo v razvoju poteka neharmonično in upočasnjeno, zato se dejavnosti individualizirajo, otrokom pa se nudi več različnih izzivov ter ponovitev, da se naučijo določenih veščin ali znanj. Prav zaradi različnih potreb otrok, se za vsakega otroka v septembru napiše individualiziran program, ki se ga redno evalvira. S prilagojenimi dejavnostmi, z nekaj nežne spodbude in ponovitvami, otrok začne uživati v dejavnostih, ki so se mu še pred kratkim zdele nesmiselne, ob tem pa se poveča otrokova samozavest in motivacija za delo, učenje in igro, kar prispeva k optimalnemu razvoju.

Ključne besede: predšolski otroci, otroci s težavami v razvoju, individualizacija, individualiziran program, razvoj področij razvoja

THIS IS HOW I LEARN!

Abstract: The adapted program for preschool children at Roje Elementary School is attended by children with a range of developmental difficulties. This program is aimed at children with moderate, severe, and profound mental disabilities, which means that they have deficits in intellectual, speech, social-emotional, and, in most cases, motor skills. As a specialized institution, we can offer different approaches and working methods. The group, which usually includes six children, is very heterogeneous in terms of age and abilities, which requires adaptation of activities, methods, and forms of work. The development of children with developmental disorders is uneven and slow, so activities are individualized and children are offered a variety of challenges and repetition to learn specific skills or knowledge. Precisely because of the different needs of children, an individualized program is written for each child in September, which is regularly evaluated. With adapted activities, some gentle encouragement, and repetition, the child begins to enjoy activities that seemed meaningless to them just a short time ago, while at the same time increasing the child's self-confidence and motivation to work, learn, and play, increase contributing to their optimal development.

Keywords: preschool children, children with developmental difficulties, individualisation, individualised programme, development of areas of development

1. Uvod

Prilagojen program za predšolske otroke pri OŠ Roje obiskujejo otroci s posebnimi potrebami, predvsem otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, motnjo avtističnega spektra in drugimi pridruženimi težavami, ki potrebujejo posebne pristope in prilagajanje dejavnosti ter predvsem individualno delo. Poudarek je na individualizaciji dejavnosti, prilagojene vsakemu posamezniku, ob tem pa se v delo vpeljuje vseh šest področij kurikulumov za vrtce. Ob vključitvi v vrtec se za vsakega otroka napiše individualiziran plan dela, z operacionaliziranimi cilji na različnih področjih razvoja, plan pa se redno evalvira in po potrebi prilagaja, s čimer se sledi otrokovemu napredku. V članku avtorica predstavlja individualiziran program, osnovne veščine, ki so potrebne za uspešno učenje, ter vaje in metode, ki so se izkazale kot uspešne pri delu z otroki, ki imajo težave v razvoju.

2. Individualiziran program

Po zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI) mora vzgojno-izobraževalni zavod najkasneje v roku 30 dni po dokončnosti odločbe izdelati za otroka s posebnimi potrebami individualiziran program. Z individualiziranim programom dela se določijo cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino, potrebne prilagoditve, ... V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni starši ter otrok s posebnimi potrebami, upošteva njegovo zrelost in starost. Individualiziran program je potrebno najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti.

V septembru se izvaja diagnostika, v individualiziran program pa se zapiše otrokovo funk-

cioniranje po področjih razvoja glede na pričakovan razvoj, oziroma odstopanja od le-tega, zapišejo se tudi močna področja. Področja funkcioniranja, ki so opisana v individualiziranem programu so: gibalni razvoj, zaznavanje, spoznavni razvoj, orientacija, govor in jezik, predmatematične sposobnosti, predbralne in predpisalne sposobnosti, spretnosti vezane na učenje, izvršilne funkcije, socialni odnosi, vedenjsko in čustveno področje ter prilagoditvene spretnosti. Glede na funkcioniranje otroka, upoštevajoč njegovo starost, zrelost in morebitne druge posebnosti, se določi program dela, torej cilje, ki so zapisani v operacionalizirani obliki (npr. otrok poišče pare predmetom), da so lažje merljivi. Po potrebi se cilje prilagaja, jih dodaja ali odvzema, saj je program živ. Individualiziran program se evalvira vsaj dvakrat letno, saj so otroci majhni in je napredek praviloma hitrejši.

Pri delu se seveda upošteva vseh šest področij kurikulumu za vrtce, poudarek pa je, kot že omenjeno, na izvedbenem kurikulumu oziroma individualiziranem programu. Tudi delo poteka večinoma individualno, saj otroci pri večini dejavnosti potrebujejo pomoč odraslega, da nalogo uspešno dokončajo (fizično vodenje roke, vodenje za roko, spodbujanje, usmerjanje,...). Skupinskim dejavnostim, kot so npr. skupinsko opazovanje slikanice, poslušanje kratkih zgodb, petje pesmic, igranje inštrumentov, gibalne vaje vezane na temo, plesanje, dramatizacija ipd, otroci z motnjo v razvoju težje sledijo zaradi prevelikega števila dražljajev in potrebujejo konstantno vodenje, pomoč ter usmerjanje.

3. Veščine pomembne za učenje

Ob vključitvi v naš vrtec otroci iz različnih vzrokov največkrat nimajo usvojenih veščin, ki so pomembne za učenje. Večinoma ne zmorejo obsedeti za mizo niti med hranjenjem, tava-jo in begajo od dejavnosti do dejavnosti, ne zmorejo dokončati niti dejavnosti nameščanja. Ne zmorejo čakati, vsako najmanjše čakanje jih frustrira, ob tem imajo pogosto izpade joka in besa. Z igračami le enostavno manipulirajo, morda jih nosijo le do ust, pogosto le obsedijo na tleh, igrače in otroci ter dejavnosti jih ne privabijo. Zato je zelo pomembno, da se otroke ob vključitvi v vrtec začne učiti osnovnih veščin, uporabijo pa se nagrade po principu vedenjske teorije. Marsikatera dejavnost se jim namreč ne zdi smiselna, zato jih je potrebno spodbuditi tudi z nagrajevanjem. Ko otrok izpolni nalogo (npr. namesti 10 obročkov na stožec, če je potrebno tudi z vodenjem njegove roke), sledi nagrada. Nagrada je lahko dejavnost ali igrača, ki jo ima rad, ob tem pa je otroka potrebno tudi pohvaliti. (Hannah, 2009)

3.1. Sedenje

Sedenje za mizo je prav tako osnovna veščina, ki je zelo pomembna. Miza pomeni fizično omejitev, pri kateri bo otrok lažje usmeril pozornost na delo. Otroku se na mizo da igrače, ki jih ima rad. Sledi povabilo naj se usede. Ko sedi, ga je potrebno pohvaliti. Sedenja za mizo pa se otrok lahko uči tudi med hranjenjem, ob čemer ponudimo različne peščene ure, igračke, »pop-upe« s katerimi se bo zamotil. Igrače in hrano se nato nadomesti tudi z enostavnimi vajami nameščanja, vstavljanja ipd. ... Ko otrok konča, odrasli jasno pove, da je končal in takrat lahko odide od mize. Čas sedenja za mizo se počasi povečuje z dvema nalogama, ali zahtevnejšimi nalogami, ko je tega sposoben. (Hannah, 2009)

3.2. Čakanje

Nadalje je otroke potrebno naučiti čakanja, kajti čakanje je del življenja. Že zelo majhen otrok, ki nima težav, se hitro nauči, da lahko počaka na zadovoljitev lastne potrebe, populacija otrok z motnjo v duševnem razvoju pa ima s tem manj izkušenj, starši v hipu ugodijo vsaki njihovi potrebi ipd. Čakanja otroka učimo v vsakodnevnih dejavnostih, lahko si pomagamo s štetjem, če ima rad števila, prepevanjem pesmic, če razume, se lahko uporabi tudi vizualni znak. (Hannah, 2009)

3.3. Pozornost in koncentracija ter posnemanje

Pozornost in koncentracija sta prav tako pomembni osnovni veščini za uspešno učenje. Sposobnost usmerjana pozornosti in koncentracije urimo z enostavnimi nalogami, kot so sledenje milnim mehurčkom, sledenje balonom in rutkam, sledenje laserski lučki, ki po-

tuje po steni, nato pa ponudimo dejavnosti za razvoj "koordinacije oko-roka", kjer otroci nameščajo (npr. predstavljajo polnjene vrečke iz posode v posodo), vstavljajo žetone v režo, kostanje v posodo z odprtino, nizajo predmete, odtiskujejo štampljke po točkah ipd. Ko dejavnosti že sledi s pogledom, začnemo učiti posnemanja gibov s pomočjo korakanja, ploskanja, s pomočjo enostavnih pesmic, gibanja živali ipd. Pri učenju otroci potrebujejo tudi več fizičnih spodbud in zgledov. Ko se otrok vozi na triciklu, mu odrasli vodi noge, če potrebuje pomoč pri nameščanju, mu vodi roko, pri čemer oporo počasi opušča (najprej položi roko na otrokovo dlan in ga vodi, nato ga lahko prime za zapestje in na koncu, ko potrebuje le še malo opore, ga drži pod komolcem). Uspešna je tudi metoda veriženja nazaj, pri kateri se otroka uči določene dejavnosti od zadnjega koraka v verigi, da lahko uspešno zaključi nalogo, s tem pa se mu veča tudi samozavest. Npr. pri oblačenju bunde odrasli nastavi zadrgo, otrok jo le povleče do vrha, torej zapne. Pri sestavljanju sestavljanke otrok v sestavljanke vstavi le zadnji košček, ipd. (Hannah, 2009, str. 45- 51)

4. Funkcionalno učenje

V dejavnosti za razvoj posameznih veščin, ki so opisane v naslednjem poglavju, vključujemo posamezne elemente metode funkcionalnega učenja, ki sta jo razvili Katrin Stroh in Thelma Robinson za mlajše otroke z zaostankom v razvoju.

Pristop je zasnovan na igri normalno razvitega otroka do 2. leta starosti. Z igro otrok razvija miselne procese, ki mu omogočijo razmišljanje in s tem reševanje problemov. V tem najzgodnejšem obdobju otrok raziskuje svet okoli sebe ter pridobiva temeljne izkušnje in znanja za poznejše učenje. Nekateri otroci te miselne procese in z njimi povezane veščine zaradi posebnosti v razvoju razvijejo počasneje in ob tem potrebujejo pomoč odraslega, ki otroka po potrebi vodi. Avtorji so te miselne procese poimenovali učna orodja, razvoj le-teh pa je temelj za nadaljnje učenje in razvoj otroka. (Zadravec, 2016)

Osnovna učna orodja so: nameščanje, udarjanje, postavljanje v pare, razvrščanje, gradnja s kockami, nizanje, risanje in čečkanje. Z upoštevanjem nekaterih načel funkcionalnega učenja in izbranimi dejavnostmi se poskušamo približati igri otroka s tipičnim razvojem, s tem pa spodbujamo otrokov razvoj.

»Nameščanje je temelj za razvoj vseh učnih orodij. Bistvo nameščanja je pobiranje in postavljanje predmetov na določeno mesto.« (Stroh in Robinson, 1998, str. 3) Pri tem se uporablja zelo preprost material (lesene kocke, majhne polnjene vrečke, škatle in zaboji, kamor otrok materiale odlaga). Zahtevnost povečujemo z različnimi vrstami predmetov in večjim številom zabojnikov.

»Bistvo udarjanja je, da otrok predmet prime in ga drži..... Bolj razvito udarjanje vključuje prijem, držanje in rabo predmetov z določenim namenom. Kasneje otrok to znanje prenese na držanje svinčnika ali barvice, s katerim najprej čečka.« (Stroh in Robinson, 1998, str. 5) Pri postavljanju v pare je bistvo iskanje podobnosti. Začnemo s postavljanjem dveh predmetov v pare. Ko povsem samostojno postavlja v pare preprost material, mu dodajamo še druge pare. Ko ima to usvojeno, išče pare v domačem okolju (nogavice, čevlje). Pri primerjanju je bistvo pomnjenje in urjenje spomina in je tesno povezano z nameščanjem in razvrščanjem. Na tej stopnji se otroka uči tudi kazanja s kazalcem, ki je podlaga za nadaljnji razvoj komunikacije in jezika. Za primerjanje uporabimo običajne predmete, ki so otroku znani že od postavljanja v pare, nato pa začnemo vključevati slikovni material. Razvrščanje je stopnja več v razvoju mišljenja in je najpomembnejše učno orodje, saj spodbuja razvoj mišljenja. Preden začnemo z razvrščanjem, mora otrok imeti veliko izkušenj s prejšnjimi stopnjami. Otrok na tej stopnji daje enake predmete skupaj (kocke, kamenčke, avtomobilčke, gumbi, ...). Na začetku omejimo izbiro na dva kompleta predmetov, nato povečujemo zahtevnost. Pri gradnji s kockami otrok pridobiva izkušnje o odnosih, nizanje pa otroku omogoča, da vse aktivnosti opravlja povezano in neprekinjeno. Nizanje otroku omogoča, da stvari organizira, predvideva ipd. Risati in čečkati začne otrok s palicami v obeh rokah, ki ju giblje po podlagi. Premika ju tako, kot bi čečkal, nato pa sledi stopnja povezovanja točk v raznih linijah in nato v obliki oblik ali likov. (Stroh in Robinson, 1998, str. 2-11)

5. Področja funkcioniranja in razvoj posameznih veščin

S spodaj opisanimi dejavnostmi se razvija več področij funkcioniranja oziroma razvoja. Med seboj so močno prepletena in jih je nemogoče učiti neodvisno od drugih. Poleg vsega naštetega pa je za učenje potrebna tudi rutina in čas za prosto igro.

5.1. Groba motorika

Groba motorika se razvija s fizično spodbudo in zgledom, torej se otroka fizično vodi skozi nalogo, oviro, da pridobi občutek in se nauči osnovnih oblik gibanja. Naši otroci imajo večkrat težave z občutenjem lastnega telesa, z ravnotežjem, nekateri izmed njih se ne znajo plaziti ipd. Za razvoj občutenja telesa in senzomotorike se uporabljajo čutne poti, po katerih otroci hodijo bosi, na voljo imajo veliko masažnih in terapevtskih žog, s katerimi se masirajo ali pa se na terapevtski žogi zibajo naprej in nazaj ob pomoči odraslega, veliko gibalnih dejavnosti je namenjenih kotaljenju in plazenju ter lazenju. Otroke je potrebno plazenja in lazenja povečini naučiti tako, da se vzgojitelj plazi za njim in mu premika noge. Plazenje jim pomaga pri premagovanju ovir, pri čemer neizmerno uživajo, ob tem pa razvijajo koordinacijo gibanja in moč rok.

Otroci pogosto iščejo dražljaje, ki stimulirajo vestibularni sistem, zato so veliko na gugalnici in na trampolinu, se s pomočjo velikih terapevtskih žog postavljajo »na glavo« ipd. Ponuditi je potrebno veliko vaj za uporabo rok, saj pogosto uporabljajo le dominantno roko, nedominantna pa obleži ob telesu. Z vajami se načrtno razvija občutke v rokah in moč. Otroci prenašajo polnjene plastenke z mivko, vozijo »samokolnico«, pobirajo predmete po tleh in jih spravljajo v zaboj, na stožce nameščene teniške žogice pobirajo in jih predstavljajo v zaboj na drugi strani igralnice, zaboj potiskajo in vlečejo. Občutek v rokah razvijajo tudi z mazanjem barv po različnih površinah, brisanjem površin (table z gobo), z želatino, ki jo mažejo po ploskvah, slanim testom, polnjenimi vrečkami različnih tekstur ipd.

5.2. Fina motorika

Fino motoriko razvijamo s pomočjo vaj, ki vključujejo koordinacijo rok in usmerjenosti pogleda, s čimer se vpliva tudi na razvoj pozornosti. V posodice z rezo ali luknjo vstavljajo ploščice, žetone, naravni material. V rižu iščejo »črvičke« (narezane barvne elastike), z žlico v steklen kozarec, na katerem je narisana ptica, pretresajo (prenašajo) semena, se igrajo s plastelinom ali slanim testom, ga gnetejo, valjajo in odtiskujejo, nizajo predmete na vrstico, z veliko leseno pinceto v posodice vstavljajo cofo ali vato, na rob škatle nizajo ščipalke, ...

5.3. Grafomotorika

Z zgoraj opisanimi vajami že vplivamo na razvoj grafomotorike. Vaje za grafomotoriko na začetku vključujejo odtiskovanje štipaljk po pikah v smeri od leve proti desni, ali lepljenju nalepk na pikice (sposobnejši), lepljenje krep papirja na narisane pike na ravni liniji, risanje s palčicami ali prsti po mivki, šele zatem sledenje liniji s prstom in povezovanje pik ter nato povezovanje in sledenje s pisalom.

5.4. Zaznavanje

Otroci ob učenju tipnega, slušnega in vidnega zaznavanja, urijo tudi pozornost in koncentracijo. Za sprejemanje dražljajev iz okolja namreč potrebujemo tudi usmerjeno pozornost. Tipno zaznavanje se pogosto uči preko vsebin, ki so povezane s kurikulumom (npr. jeseni tipajo pridelke, gozdne plodove ipd.), razvija pa se že s samim manipuliranjem z igračami in materiali v vsakodnevnih dejavnostih. Otrokom, ki ves čas iščejo tipne dražljaje, ponudimo dodatne dejavnosti, ki vključujejo mazanje različnih tekstur (agar-agar, prstne barve po foliji, polnjene tipne vrečke z različnimi semeni, tipne ploščice, ...), slano testo in plastelin.

Vidno zaznavanje urimo s pomočjo milnih mehurčkov, sledenjem balonom, opazovanjem bleščečih in svetlečih igračk, opazovanjem slikovnega materiala, ki je pisan in nazoren, ...

Slušno zaznavanje urimo s pomočjo poslušanja zvokov v okolju, s poslušanjem inštrumentov, s pomočjo zvokov, ki jih spremlja slikovni material, da otroci povežejo zvok s predmetom. Pozornost in koncentracijo urimo z milnimi mehurčki, baloni in dejavnostmi ki zahtevajo

koordinacijo "Okro - roka" (vstavljanje, nizanje), prirejanjem, iskanjem parov, ... Z ogledom in opisovanjem ter kazanjem predmetov v prostoru, okolju, v slikanicah in s sestavljanjem sestavljanek, ko je otrok za to zrel.

5. 5. Spoznavni razvoj (razvoj umskih sposobnosti)

H kognitivnemu razvoju pripomorejo vse zgoraj opisane dejavnosti in vaje. Ko ima otrok usvojene veščine sedenja, čakanja in ko zmore dokončati nalogo, je potrebno začeti povečevati zahtevnost. Otroku, ki je bil ob vključitvi v vrtec sposoben le nameščanja, je potrebno ponuditi zahtevnejšo nalogo, pri kateri mora npr. predmete postavljati v pare, umske sposobnosti pa uri tudi z razvrščanjem, kot je omenjeno že v prejšnjem poglavju. Npr. v en zaboj pospravi kostanj v drugega pa listke, rešuje naloge sortiranja po barvah ipd. Postavlja materiale v narisano linijo na predlogi npr. kostanje v trikotnik (konstruktivske sposobnosti), naloge povezovanja (kaj spada skupaj ipd.).

5.6. Govor in jezik

V vrtec se vključuje logoped, po čigar navodilih delamo. Izvajamo vaje za motoriko govora (»žabje vaje«), vaje izpiha in pihanja, vaje piktografske ritmike, uporabljamo nadomestno komunikacijo, ... Seveda pa preko tematskih sklopov, pravljic in poslušanja, pogovorov in razlage otroci širijo besedišče. Ob usvajanju besedišča se sposobnejši učijo tudi zaznavanja prvih glasov, črk.

5.7. Predmatematične sposobnosti

Pospravljanje igračk pripomore k razvoju predmatematičnih sposobnosti, ob čemer lahko otroci igrače tudi sortirajo v različne zaboje. Sem spadajo vse naloge sortiranja, prirejanja ipd. Razvijajo jih tudi s pomočjo sestavljanja kock in gibanja. Nekateri otroci imajo večje nagnjenje do števil, zato le-te vključimo v delo kot motivacijo.

5.8. Predbralne in predpisalne sposobnosti

Le v kakšnem odstotku so naši otroci zreli za dejavnosti predbralnih in predpisalnih sposobnosti v smislu usvajanja glasov in črk, seveda pa tudi z vsemi prej opisanimi dejavnostmi gnetenja, mazanja, dejavnostmi, ki razvijajo fino motoriko, koordinacijo oko-roka, vajami za pozornost, z vsemi dejavnostmi gibanja in grafomotoričnimi dejavnostmi, dejavnostmi ki zahtevajo gibe od leve proti desni, vajami, ki vključujejo elemente funkcionalnega učenja, razvijamo tudi predbralne ter predpisalne sposobnosti.

5.9. Izvršilne funkcije

Izvršilne funkcije so skupek sposobnosti, ki nam omogočajo načrtovanje, organiziranje in vrednotenje dejavnosti. Na razvoj izvršilnih funkcij vplivamo predvsem v času gibalnih in glasbenih dejavnosti, ko morajo otroci poslušati in slediti ritmu, ko se igrajo npr. »ptički v gnezdo«, ko otroci ob določenem zvoku stečejo v obroč ali ko se igrajo igrice »zamrzni«, pa ob teku, ko upoštevajo navodilo »tri, štiri, zdaj«, vajah tekanja, ko se morajo na znak »stop« ustaviti. Kasneje, če so tega zmožni, izvršilne funkcije urimo npr. s pomočjo kart Enka ali družabne igre Človek ne jezi se.

Zaključek

Opažamo, da ob uvedenem sistemskem pristopu, ki vključuje v prispevku opisane metode in oblike dela, otroci vidno napredujejo, s tem pa se jim večja samozavest in motivacija za nadaljnje delo. Sistematično delamo tudi s starši, jim nudimo oporo in svetovanje za delo doma, jih opolnomočimo in jim vlivamo pogum, kajti optimalni napredek je mogoč le ob zelo dobrem sodelovanju vrtca in staršev. Večinoma začnemo čisto na začetku, torej pri osnovnih veščinah - tako v vrtcu kot v domačem okolju, saj ob vključitvi otroci zaradi najrazličnejših vzrokov nimajo vzpostavljene rutine, nimajo omejitev in razvitih delovnih navad. Ko starši po prvem mesecu sodelovanja opazijo napredek, postanejo motivirani za vzpostavljane rutine, učenje in igro tudi v domačem okolju. S tem se krepi zadovoljstvo vseh vpletenih, še najpomembneje otrok.

Literatura

- Lizz H.(2009). Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra. Ljubljana. Društvo za avtizem.
- Stroh, K. in Robinson T. (1999) Učenje in komunikacija. Program funkcionalnega učenja za mlajše otroke z zaostankom v razvoju. Ljubljana. Zavod za gluhe in naglušne.
- Zadravec, A. (2016, pridobljeno 7. 10. 2025). Kaj je funkcionalno učenje. <https://popp-mb.splet.arnes.si/files/2016/10/Funkcionalno-u%C4%8Denje.pdf>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011).
- Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP.
- <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>

UČENJE BRANJA V 3. RAZREDU

Povzetek: Članek obravnava pomen bralne pismenosti pri učencih 3. razreda in predstavlja bralni projekt, ki spodbuja vsakodnevno branje ter razvoj pozitivnega odnosa do knjig. Pismenost se danes razume kot proces, ki traja vse življenje, pri čemer je bralna pismenost osnova za razvoj drugih oblik pismenosti, kot so matematična, naravoslovna, informacijska in digitalna. Bralna motivacija je večdimenzionalen pojav, ki vključuje otrokove interese, odnos do branja in vrednotenje različnih bralnih aktivnosti.

Bralni projekt je trajal en mesec, vsak dan je bila učencem posredovana posebna bralna naloga, ki je spodbujala ustvarjalnost, sodelovanje z vrstniki in družino ter branje v različnih okoljih. Analiza projekta je pokazala, da je vključil več ključnih dejavnikov, ki vplivajo na motivacijo za branje: učitelj kot bralni vzor, količina in raznolikost bralnega gradiva, možnost izbire gradiv ter socialno interakcijo ob knjigah. Projekt je primeren tudi za učence tujce in tiste z učnimi ali vedenjskimi težavami, saj omogoča individualizacijo in učno diferenciacijo.

Med omejitvami projekta so odvisnost od domačega okolja, potreba po samostojnosti učencev ter izvedljivost nekaterih nenavadnih nalog. Kljub temu projekt predstavlja učinkovit, kreativen in motivacijski pristop k spodbujanju branja ter oblikovanju trajnih bralnih navad pri učencih.

Ključne besede: bralna pismenost, bralna motivacija, branje v 3. razredu

LEARNING TO READ IN THE 3RD GRADE

Abstract: The article discusses the importance of reading literacy in 3rd grade students and presents a reading project that encourages daily reading and the development of a positive attitude towards books. Literacy is today understood as a lifelong process, with reading literacy being the basis for the development of other forms of literacy, such as mathematical, scientific, information and digital. Reading motivation is a multidimensional phenomenon that includes a child's interests, attitude towards reading and the evaluation of various reading activities. The reading project lasted for one month, and each day the students were given a special reading task that encouraged creativity, cooperation with peers and family and reading in different environments. Analysis of the project showed that it included several key factors that influence motivation to read: the teacher as a reading role model, the quantity and variety of reading material, the possibility of choosing materials and social interaction around books. The project is also suitable for foreign students and those with learning or behavioral difficulties, as it allows for individualization and learning differentiation.

Among the limitations of the project are the dependence on the home environment, the need for students' independence, and the feasibility of some unusual tasks. Nevertheless, the project represents an effective, creative, and motivational approach to promoting reading and forming lasting reading habits in students.

Keywords: reading literacy, reading motivation, reading in the 3rd grade

Uvod

Bralna pismenost je temeljna spretnost, ki posamezniku omogoča razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo informacij ter je ključna za učenje, komunikacijo in vključevanje v družbeno življenje. V preteklosti so pismenost razumeli predvsem kot sposobnost branja in pisanja, danes pa jo dojemamo kot proces, ki se razvija vse življenje, saj sodobna družba nenehno postavlja nove zahteve po različnih oblikah pismenosti. Razvijanje bralne pismenosti je še posebej pomembno v osnovni šoli, kjer učenci prehajajo od učenja branja k branju za učenje. Branje prispeva k razvoju besednega zaklada, domišljije, koncentracije in vztrajnosti ter spodbuja samostojno učenje in kreativnost.

Šolski bralni projekti in vsakodnevne bralne aktivnosti so učinkovita sredstva za spodbujanje bralne motivacije, saj učencem omogočajo, da branje doživljajo kot prijetno in ustvarjalno dejavnost. Poleg tega takšne aktivnosti krepijo socialne vezi, saj vključujejo družino, prijatelje in sošolce, ter podpirajo individualizacijo učenja, saj si učenci lahko sami izberejo gradivo, ki jih zanima. V tem članku predstavljamo bralni projekt, izveden v 3. razredu, ki je bil zasnovan z namenom razvoja bralnih spretnosti, spodbujanja motivacije za branje in oblikovanja trajnih bralnih navad pri učencih.

1. Pismenost

V preteklosti, vse do sredine 20. stoletja, so pismenost razumeli predvsem kot sposobnost branja in pisanja, torej kot stanje pismenosti in nepismenosti. Danes pa jo pojmuje kot

proces, ki se razvija vse življenje, saj družbene spremembe stalno ustvarjajo nove potrebe po različnih oblikah pismenosti (Bešter, 2003).

Pismenost je v širšem smislu opredeljena v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti, kjer jo razumemo kot stalno razvijajočo se zmožnost posameznika, da uporablja družbeno dogovorjene simbole za ustvarjanje, razumevanje in uporabo besedil v različnih življenjskih okoljih – v družini, pri delu in v družbi na sploh (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2006, str. 6).

1. 1. Bralna pismenost

Bralna pismenost, ki temelji na splošni sporazumevalni zmožnosti – torej poslušanju, branju, govorjenju in pisanju (Petek, 2012) – predstavlja temelj za razvoj drugih oblik pismenosti, kot so matematična, naravoslovna, informacijska, digitalna in številne druge. Gre za zmožnost posameznika, da razume, kritično presoja in uporablja pisne informacije, pri čemer vključuje razvite bralne spretnosti, (kritično) razumevanje besedil, dojemanje branja kot vrednote ter notranjo motivacijo za branje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). Skrb za dobro razvito pismenost ne zadeva le posameznika, temveč predstavlja tudi odgovornost države, saj ta spodbuja vključenost posameznika v skupnost ter prispeva k učinkovitemu in trajnostno naravnemu ekonomskemu razvoju. Ravno zaradi teh prizadevanj je oblikovana Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, v kateri je bralna pismenost opredeljena kot temelj vseh pismenosti ter ključ za razvijanje posameznikovega potenciala in uspešno sodelovanje v družbi (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017, str. 3).

1. 2. Bralne učne strategije

Branje je ključni del pismenosti in eno glavnih sredstev za učenje, zato predstavlja temelj vseh šolskih programov. Za učenca, ki se z branjem uči, je pomembno, da obvlada različne bralne učne strategije, ki omogočajo učinkovito branje. Te strategije se razlikujejo glede na več dejavnikov (Pečjak in Gradišar, 2012):

- namen – kaj želi učenec doseči z učenjem,
- predmetno področje – ali gre za naravoslovno-tehnične ali družboslovne predmete,
- vsebino informacij, ki se jih učenec želi naučiti,
- starost učencev – katere strategije so primernejše za posamezno starostno skupino.

Duffy in Roehler (1993) poudarjata, da je cilj šolskega branja razvijanje bralnih sposobnosti, bralnega razumevanja in uporabe branja za učenje, hkrati pa tudi spodbujanje motivacije za branje ter seznanjanje z različnimi vrstami besedil – tako umetnostnimi kot neumetnostnimi. Sodobni bralni pouk stremi k temu, da učenci ob koncu obveznega šolanja dosežejo funkcionalno pismenost. To pomeni, da znajo razumeti poslušana ali brana umetnostna in neumetnostna besedila, ter sami tvoriti razumljiva besedila v govorni ali pisni obliki (Pečjak in Gradišar, 2012).

Pečjak in Košir (2008) ugotavljata, da učitelji, ki visoko vrednotijo branje in bralne cilje, pogosteje učijo učence uporabe različnih bralnih strategij ter pri pouku uporabljajo raznoliko bralno gradivo. Hkrati menita, da učitelji, ki aktivno poučujejo bralne strategije in sami ali z učenci pogosteje berejo v razredu, vzgajajo bolj motivirane in bralno kompetentne učence.

2. Bralna motivacija

Na bralno motivacijo učencev vplivajo (Gambrell idr., 1996):

- Učitelj kot bralni vzor – učitelji, ki sami veliko berejo, berejo učencem, se z njimi pogovarjajo o prebranih vsebinah in poudarjajo, kako branje bogati življenje in je pomembno za vsakdanje življenje.
- Količina branja v razredu – pogostost in čas, namenjen branju, spodbujata bralne navade.
- Raznolikost in dostopnost bralnega gradiva – učenci imajo koristi od širokega izbora knjig; pri mlajših učencih ima velik pomen tudi razredna knjižnica.
- Pogosta izbira gradiv – učenci, ki sami izbirajo knjige, so bolj motivirani, bolj osredotočeni in bolje razumejo prebrano.

- Pogovor in druženje ob knjigah – socialna interakcija z vrstniki in učitelji spodbuja učenje ter pozitivno vpliva na bralne dosežke in motivacijo.

- Bralne spodbude – pohvale, nagrade in priznanja še posebej pomagajo učencem iz manj spodbudnega okolja.

Strokovnjaki, ki preučujejo otrokov razvoj branja, so že pred časom ugotovili, da branje ne temelji le na sposobnostih, temveč tudi na trudu, vztrajnosti in želji po branju. To spoznanje jih je pripeljalo do raziskovanja bralne motivacije (Knaflič, 2009).

Vprašanje motivacije odpira številne dileme: zakaj nekateri otroci z navdušenjem poslušajo ali berejo knjige, drugi pa ne? Zakaj si nekateri sami želijo, da jim starši berejo, drugi pa se temu izogibajo? Zakaj nekateri otroci želijo poslušati isto zgodbo znova in znova, medtem ko drugi raje posegajo po povsem drugačnih vsebinah – denimo po knjigah o veselju namesto o princesah (Knaflič, 2009).

Slovenski raziskovalki S. Pečjak in A. Gradišar (2002) opredeljujeta bralno motivacijo kot skupek različnih dejavnikov, ki spodbujajo posameznika k branju, mu dajejo smisel in pomen, pomagajo vztrajati do cilja ter v njem prebujajo željo, da bi bralno izkušnjo ponovil. Strokovnjaki poudarjajo, da je motivacija večdimenzionalen pojav, saj vključuje otrokove interese za branje, njegov odnos do knjig ter vrednotenje različnih bralnih dejavnosti. Motivacija za branje je hkrati rezultat preteklih bralnih izkušenj in napovednik prihodnjih bralnih spretnosti ter dosežkov (Knaflič, 2009).

2. 1. Odnos do branja

Poleg interesa za branje je pomemben dejavnik motivacije tudi otrokov odnos do branja, ki vključuje t. i. vrednostno usmerjeno valenco – torej pomembnost, ki jo posameznik pripisuje branju in knjigi. Odnos do branja lahko opredelimo kot sistem občutkov in prepričanj, ki vplivajo na to, ali posameznik za branje odloči ali se mu izogne. Gre za pojav, ki je čustveno obarvan, hkrati pa vključuje tudi spoznavne elemente in temelji na posameznikovih izkušnjah z branjem (Knaflič, 2009)..

Strokovnjaki ugotavljajo, da poleg splošnega odnosa do branja obstajajo tudi številni specifični odnosi – na primer do posameznih literarnih zvrst, avtorjev ali ilustratorjev. Tako imajo nekateri otroci raje pesmi, drugi pravljice, tretji pa se navdušujejo nad poljudnimi knjigami. Odnos do branja se lahko giblje od izrazito negativnega do izrazito pozitivnega (Knaflič, 2009).

Pozitivna izkušnja z določenimi knjižnim junakom lahko pri otroku vzbudi željo, da prebere vse knjige, v katerih junak nastopa. Nasprotno pa lahko neugoden prvi vtis povzroči zavračanje knjige iste serije ali avtorje. Pozitiven odnos do branja tudi ne pomeni, da posameznik enako uživa v vaseh zvrsteh ali da mu je všeč vsaka knjiga – tako kot odrasli imajo tudi otroci svoje literarne preference (Knaflič, 2009).

Nekateri otroci radi berejo poezijo, pravljice ali dramatizacije, drugi pa raje posegajo po krajših zgodbah ali knjigah o živalih. Tako kot odrasli, ki morda berejo izključno znanstveno fantastiko, imajo otroci pravico do ozko usmerjenega interesa, zato jih ni smiselno siliti v branje literature, ki jih ne zanima. Bolje je, da jih spodbudimo k raziskovanju in jim pokažemo, kako raznolike in zanimive svetove ponujajo knjige (Knaflič, 2009).

Pri tem ima pomembno vlogo obisk knjižnice, kjer lahko skupaj z otrokom iščemo odgovore na različna vprašanja in ga spodbujamo k raziskovanju novih tem. Knjižnica je idealen prostor, kjer otrok spozna, da knjige niso le vir znanja, temveč tudi navdiha in radovednosti (Knaflič, 2009). Za razvoj pozitivnega odnosa do branja pa ni dovolj le razumevanje, da knjige prinašajo nova znanja. Otrok mora doživeti tudi, da ja branje vir užitka, sprostitve in zabave. K temu največ prispeva domače okolje – starši, stari starši ali sorojenci, ki v veseljem berejo, pripovedujejo o prebranem ter ob knjigah doživljajo čustva, kot so smeh, presenečenje ali ganjenost (Knaflič, 2009).

3 Bralni projekt v 3. razredu

Branje je v 3. razredu izjemno pomembno, saj učenci v tem obdobju prehajajo od učenja branja k branju za učenje. Z branjem razvijajo razumevanje, besedni zaklad, domišljijo in

sposobnost izražanja. Knjige jim odpirajo nova znanja o svetu, spodbujajo radovednost ter jih učijo razmišljati, čutiti in ustvarjati. Poleg tega branje krepi koncentracijo, potrpežljivost in vztrajnost – spretnosti, ki so ključne za uspešno šolanje in osebnostni razvoj.

Pri učenju branja je pomembna kontinuiteta – učenci morajo vsak dan brati. Le tako pridobijo na hitrosti in razumevanju prebranega. Neredno branje ne vodi do uspeha.

Zaradi tega smo oblikovali bralni projekt, ki spodbuja vsakodnevno branje ter razvoj pozitivnih občutkov ob branju.

3. 1. Cilji projekta

Postavili smo si cilje, ki niso vezani le na učne cilja pri slovenščini:

1. Spodbujanje ljubezni do branja - učence motivirati, da branje doživljajo kot zabavno in prijetno dejavnost.
 2. Razvijanje notranje motivacije za branje - spodbujati učence, da sami iščejo čas za branje in se z veseljem vključujejo v bralne aktivnosti.
 3. Krepitev bralnih navad in rutine - uvesti vsakodnevno prakso branja in razvijati vztrajnost ter koncentracijo pri branju.
 4. Razvijanje ustvarjalnosti in domišljije - bralci naj preizkušajo branje na nenavadnih mestih ali z različnimi načini (glasno, s smešnim glasom, ob glasbi, v šotoru ali skrivališču).
 5. Krepitve socialnih in družinskih vezi - spodbujanje branja z družinskimi člani, prijatelji ali vrstniki ter izmenjava doživetij ob zgodbah.
 6. Razvijanje razumevanja različnih literarnih žanrov in besedil - otroci se srečajo z različnimi vrstami besedil in zgodbah, kar širi njihov besedni zaklad in bralno kompetenco.
- Bralni projekt je trajal en mesec. Za vsak dan smo pripravili drugo bralno nalogo, ki smo jo posredovali učencem.

3. 2. Bralne naloge

Seznam bralni nalog:

1. Za nalogo danes beri po odejo. Lahko si narediš tudi šotor iz odej.
2. Kako se razumeš z bratci in sestrkami? Včasih si verjetno nagajate, ampak pomembno je, da ste prijatelji. Danes beri njim.
3. Posebna naloga branja. 10 min glasno beri na stranišču.
4. S spomnite zgodbe Pod medvedovim dežnikom? Medved je pod dežnik vzel vse svoje prijatelje. Danes povabi enega svojega prijatelja in skupaj berita pod dežnikom.
5. Oh, kako je v zimskem času kmalu temno. Zato danes beri s svetilko.
6. Danes beri v svojem skrivališču.
7. Se veliko voziš z avtomobilom? Danes beri, ko se boš peljal z avtom ali si doma sam sestavi avto.
8. Znaš oponašati koga? Danes je tvoja naloga, da bereš s smešnim glasom.
9. Imaš rad babico in dedka? Danes njima preberi zgodbo. Če sta daleč stran, ju pokliči po telefonu in preberi.
10. Pojdi v gozd. Živalim v gozdu glasno preberi zgodno.
11. Glasba vedno razveseli srce. Danes beri ob glasbi.
12. Starši so veliko darilo. Osreči jih in beri enemu od staršev.
13. Kaj imaš v omari? Danes beri v omari?
14. Danes si skuhaj najljubši čaj in beri po odejo.
15. Ste že postavili smrečico? Danes beri pod njo.

3. 3. Uspešnost projekta

Bralni projekt, izveden v 3. razredu, je skozi mesečni program dnevnih bralnih nalog spodbujal učence k rednemu in ustvarjalnemu branju. Analiza projekta v primerjavi z dejavniki motivacije za branje, ki jih navajajo Gambrell idr. (1996), kaže, da projekt vključuje več ključnih elementov, ki vplivajo na bralno motivacijo učencev. Projekt je omogočil učitelju, da je deloval kot bralni vzor, saj je aktivno sodeloval z učenci in se z njimi pogovarjal o prebranih vsebinah. Skozi dnevno branje in različne naloge je bil zagotovljen povečan ob-

seg in frekvenca bralnih aktivnosti, kar je ključno za razvijanje bralnih navad. Raznolikost nalog, ki so vključevale branje v različnih okoljih in z različnimi udeleženci, je zagotavljala dostopnost in raznolikost bralnega gradiva, medtem ko so naloge, ki so dopuščale lastno izbiro knjig ali sodelovanje z družinskimi člani in prijatelji, spodbujale notranjo motivacijo in socialno interakcijo ob knjigah. Čeprav projekt ni neposredno vključeval zunanjih spodbud, kot so nagrade ali priznanja, je z igro, ustvarjalnostjo in doživetjem branja učencem nudil zadovoljstvo in veselje, kar prav tako povečuje motivacijo. Skupno projekt pokriva večino dejavnikov, ki so po raziskavah ključni za razvoj trajne bralne motivacije in vseživljenjske bralne navade.

3. 4. Diferenciacija in individualizacija

Projekt je primeren tudi za učence tujce in učence z učnimi in vedenjskimi težavami, saj jim omogoča, da si sami izberejo literaturo, ki jo želijo prebrati, kar povečuje njihovo motivacijo in pripadnost bralnemu procesu. S tem se podpira učno diferenciacijo, saj vsak učenec bere besedila, primerna svojemu nivoju razumevanja in interesom. Prav tako projekt omogoča individualizacijo učenja, saj učenci lahko tempo in vrsto branja prilagodijo svojim sposobnostim, kar spodbuja samozavest in samostojnost pri bralnem učenju. Takšen pristop zagotavlja, da se učenci lahko vključijo v projekt enakovredno, hkrati pa razvijajo svoje jezikovne in bralne kompetence v varnem in spodbudnem okolju.

3. 5. Pomanjkljivosti projekta

Kljub številnim pozitivnim učinkom ima bralni projekt tudi nekatere omejitve. Ena od možnih slabosti je odvisnost od domačega okolja – učenci, ki doma nimajo dostopa do različnih knjig ali podpornega okolja (staršev, sorojencev), so lahko manj motivirani ali manj vključeni v naloge. Prav tako projekt predpostavlja visoko stopnjo samostojnosti učencev, kar je za nekatere mlajše ali manj disciplinirane učence lahko izziv. Nekatere naloge, kot so branje na nenavadnih mestih (npr. v omari ali na stranišču), morda niso izvedljive ali primerne v vseh domovih, kar lahko omeji vključevanje vseh učencev. Poleg tega projekt ne vključuje neposrednih zunanjih spodbud (npr. nagrad ali priznanj), ki bi pri določenih učencih lahko dodatno povečale motivacijo, še posebej pri tistih, ki težje razvijajo notranjo motivacijo za branje. Nazadnje pa projekt zahteva aktivno vlogo učitelja pri spremljanju, usmerjanju in pogovoru z učenci, kar pomeni dodatno časovno in organizacijsko obremenitev za učitelja. Kljub tem izzivom projekt ohranja svojo vrednost kot kreativen, raznolik in motivacijski način spodbujanja branja, vendar je pri izvedbi potrebno upoštevati individualne potrebe in možnosti učencev.

4 Zaključek

Bralni projekt, izveden v 3. razredu, je pokazal, kako pomembno je vsakodnevno in ustvarjalno branje za razvoj bralne pismenosti in motivacije pri učencih. Projekt je učencem omogočil, da so branje doživljali kot prijetno, zabavno in ustvarjalno dejavnost, kar je ključno za oblikovanje trajnih bralnih navad. S pomočjo različnih nalog, ki so spodbujale branje v različnih okoljih, z različnimi udeleženci in z uporabo različnih strategij, so učenci razvijali notranjo motivacijo, socialne veščine ter sposobnost samostojnega učenja.

Poleg tega projekt podpira učno diferenciacijo in individualizacijo, saj učenci lahko izbirajo gradivo, ki jih zanima, ter tempo in način branja prilagodijo svojim sposobnostim. To omogoča enakovredno vključevanje učencev z različnimi učnimi potrebami, vključno s tujci in učenci z učnimi ali vedenjskimi izzivi. Kljub nekaterim omejitvam – odvisnosti od domačega okolja, potrebe po samostojnosti učencev ter zahtevnosti določenih nalog – projekt dokazuje, da je mogoče bralno motivacijo učinkovito spodbujati tudi s kreativnimi, raznolikimi in socialno vključevalnimi aktivnostmi. Takšni projekti ne krepijo le bralnih spretnosti, temveč tudi osebnostni razvoj, domišljijo in ustvarjalnost učencev, kar je ključnega pomena za njihovo nadaljnje šolsko in življenjsko učenje.

Literatura

- Bešter, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. V B. Krakar Vogel (ur.), Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju : zbornik predavanj / 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, 30. 6.-19. 7. 2003 (str. 57–81). Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2006). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2017). Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (predlog, 5. 4. 2017). [https://www.google.com/search?q=Nacionalna+strategija+za+razvoj+bralne+pismenosti+\(predlog%2C+5.+4.+2017\)&rlz=1C1GGRV_enSI812SI812&oq=Nacionalna+strategija+za+razvoj+bralne+pismenosti+\(predlog%2C+5.+4.+2017\)&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzM1MGowajSoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Nacionalna+strategija+za+razvoj+bralne+pismenosti+(predlog%2C+5.+4.+2017)&rlz=1C1GGRV_enSI812SI812&oq=Nacionalna+strategija+za+razvoj+bralne+pismenosti+(predlog%2C+5.+4.+2017)&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzM1MGowajSoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Petek, T. (2012). Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti. Šolsko polje, 23(3/4), 199–220.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50(2), 147–168.
- Duffy, G. in Roehler, L. (1993). Improving classroom reading instruction: A decision-making approach. McGraw-Hill.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. in Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>.
- Knaflič, L. (2009): Branje za znanje in branje za zabavo : priročnik za spodbujanje družinske pismenosti. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija: razvijanje in merjenje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

IZZIVI ORGANIZACIJE ŠPORTNE VZGOJE OB OMEJENEM DOSTOPU DO TELOVADNICE

Povzetek: V prispevku bom predstavil organizacijske izzive pri izvajanju športne vzgoje, ko je šola več mesecev zaradi porušene strehe ostala brez telovadnice. Namen prispevka je opisati prilagoditve ter ovrednotiti njihov vpliv na intenzivnost vadbe, realizacijo učnih ciljev in motivacijo dijakov. Analiziral sem tri rešitve: 1. reorganizacijo urnika, ki je omogočala selitev dijakov v nadomestne telovadnice v bližini šole; 2. izvajanje posamičnih ur na prostem (sprehodi, kjer se je gibalna aktivnost ohranila) ter 3. izvajanje posamičnih ur v bližnjem zavodu z minimalno preureditvijo prostorov. Med urami na zavodu so dijaki izvajali miselne in družabne igre, ki so delno dosegale cilj sprostitve in razbremenitve stresa, vendar brez gibalne aktivnosti. Po mnenju profesorjev je najboljša prva rešitev, ker ohranja fizično aktivnost, a povečuje logistične zahteve; druga in tretja pa ohranjata kontinuiteto pouka, vendar z nižjo gibalno intenzivnostjo. Predvsem 3. rešitev ni primerna za daljše časovno obdobje. Anketa med dijaki, ki se osredotoča na 3. rešitev, pa presenetljivo kaže, da je večini tak način všeč in si ne želijo takojšnje vrnitve v staro telovadnico ter s tem višje telesne aktivnosti. Ta ugotovitev zahteva od profesorjev okrepljeno motiviranje dijakov za fizično aktivnosti pri športni vzgoji ob povratku v matično telovadnico.

Ključne besede: športna vzgoja, pomanjkanje telovadnice, reorganizacija urnika, miselne in družabne igre.

CHALLENGES OF ORGANISING PHYSICAL EDUCATION WITH LIMITED ACCESS TO THE GYMNASIUM

Abstract: In this article, I present the organisational challenges of implementing a physical education programme when a school was left without a gymnasium for several months due to the collapse of a roof. The purpose of this article is to describe the subsequent adjustments made and to evaluate their impact on training intensity, the achievement of learning objectives, and student motivation. I analysed three solutions: (1) reorganisation of the timetable, which allowed students to use substitute gymnasiums near the school; (2) conducting outdoor lessons (such as walks) during which physical activity was maintained; and (3) conducting individual lessons at a nearby institution with minimal rearrangement of the premises. During lessons at the nearby institution, students engaged in cognitive tasks and board games, which partially fulfilled the goal of relaxation and stress relief, but without physical activity. According to the teachers, the first solution is the most effective because it maintains physical activity, although it increases logistical demands. The second and third solutions maintain continuity of teaching, but at a lower physical intensity, with the third solution in particular being unsuitable over a longer period. However, a survey of students focusing on the third solution showed, surprisingly, that the majority prefer this approach and do not wish to return to the original gymnasium, and thus to higher levels of physical activity, immediately. This finding requires teachers to provide increased motivation for students to participate actively in physical education upon their return to the school gymnasium.

Keywords: physical education, lack of gymnasium, timetable reorganisation, cognitive tasks and board games

Uvod

V lanskem šolskem letu smo se na naši šoli soočili z izjemno situacijo – zaradi porušene strehe telovadnice smo bili skoraj celo šolsko leto brez matične telovadnice. Šole ob nepredvidenem zaprtju telovadnic težko ohranijo ciljno gibalno intenzivnost pri športni vzgoji. To so izjemni primeri, zato ni obstoječih praks, ki bi ponujale rešitve, kako reorganizirati pouk, da bi ohranili aktivnost dijakov in hkrati realizirali zastavljene učne cilje. Namen prispevka je opredeliti organizacijske rešitve ter oceniti njihov vpliv na intenzivnost aktivnosti ter hkrati uresničevanje učnih ciljev. Izvedel sem tudi anketo, s katero analiziram eno izmed rešitev, ko smo športno vzgojo organizirali na bližnjem zavodu in fizično aktivnost nadomestili z miselnimi ter družabnimi igrami z namenom razbremenitve stresa in sprostitve dijakov.

1 Pomen fizične aktivnosti dijakov

Fizična aktivnost je ključen varovalni dejavnik zdravja otrok in mladostnikov. Kakovostna športna vzgoja je sistemski mehanizem, ki omogoča razvoj gibalnih kompetenc, navad in motivacije za vseživljenjsko udejstvovanje. V mednarodnih priporočilih je poudarjeno, da naj otroci in mladostniki v povprečju dosežejo vsaj 60 minut zmerno do visoko intenzivne telesne dejavnosti na dan (ang. MVPA), saj to prinaša pomembne koristi za telesno in duševno zdravje (WHO, 2020; WHO/Europe, 2021).

Sistematični pregledi raziskav kažejo na povezave med večjo gibalno aktivnostjo in boljšimi kazalniki zdravja, vključno z ugodnejšo sestavo telesa, nižjim krvnim tlakom, boljšimi lipidnimi profili, močnejšimi kostmi ter zmanjšanimi simptomi depresije in anksioznosti (Jansen & LeBlanc, 2010).

Ugotovitve o vplivu na kognitivne funkcije in šolski uspeh so pozitivne, a heterogene: večja telesna zmogljivost in vključenost v fizično aktivnost sta povezani z boljšimi kognitivnimi kazalniki, pri neposrednem vplivu na dosežke pa so izsledki mešani. Ni dokazov, da bi več fizične aktivnosti škodovalo učnim dosežkom (Donnelly idr., 2016).

2 Vpliv miselnih in družabnih iger na razbremenitev stresa in počutje

Zaradi nadomestitve fizične aktivnosti z miselnimi in družabnimi igrami želim povzeti nekaj preverjenih znanstvenih ugotovitev o vplivu namiznih in družabnih iger na razbremenitev stresa in splošno počutje. Raziskave se osredotočajo na klasične družabne igre, strateške igre in igre vlog (TTRPG), ki vključujejo socialno interakcijo, sodelovanje in reševanje problemov. Noda in sod. (2019) so v sistematičnem pregledu ugotovili, da programi, ki vključujejo namizne igre, pozitivno vplivajo na kognitivne funkcije, znanje, telesno dejavnost in simptome anksioznosti ter povečujejo motivacijo in socialno interakcijo. Guardabassi in sod. (2024) so pri starejših odraslih zabeležili izboljšano subjektivno blagostanje in občutek povezanosti pri rednem igranju družabnih iger. Yuliawati in sod. (2024) so v pregledu raziskav o TTRPG izpostavili, da igre vlog krepijo kognitivne in socialne spretnosti, empatijo ter sposobnost soočanja s stresom. Vse študije poudarjajo, da socialni kontekst igranja – sodelovanje, pogovor, skupinsko reševanje nalog – pomembno prispeva k sprostitvi in psihološki podpori udeležencev. Raziskave se razlikujejo glede na ciljno skupino in vrsto igre, pogosto z manjšimi vzorci in brez kontrolnih skupin. Kljub temu je potrjeno, da strukturirano igranje v skupini pozitivno vpliva na razpoloženje, zmanjšuje občutek napetosti in krepi socialne vezi.

3 Reševanje situacije

V prvem mesecu po zaprtju matične telovadnice smo iskali nadomestne telovadnice v bližini šole ter rešitve glede prilagoditve urnika, da bi pouk potekal čim bolj kontinuirano. Pridobili smo dostop do treh različnih telovadnic, ki pa niso bile v neposredni bližini šole. Kljub temu je ostalo še veliko izzivov – predvsem organizacija posameznih ur, kjer uporaba telovadnice ni bila mogoča. Pouk v tem času je potekal na prostem.

4 Izzivi

Največji izzivi, s katerimi smo se soočali (tudi po pridobitvi nadomestnih telovadnic), so bili:

- nedostopnost do garderob, tušev (prvi mesec in nadalje pri posameznih urah),
- neustreznost prostorov (telovadnic, zavoda),
- oddaljenost športnih objektov,
- opremljenost telovadnic (pomanjkanje rekvizitov),
- pridobivanje ocen (zmanjšanje števila aktivnih ur),
- posamezne ure in vsebine (neaktivnost dijakov).

5 Urnik

Prvi ukrep je bil sprememba urnika. Potreben je bil zaradi oddaljenosti nadomestnih telovadnic od šole. Vse so bile od šole oddaljene približno 15 minut hoje.

5.1 Blok ure

Urniki smo spremenili tako, da smo dali blok ure na prve 4 ure vsak dan v tednu. Zaradi oddaljenosti telovadnic smo premaknili tudi začetke ur. Tako so 0. ure dijaki pričeli ob 7:00 namesto ob 7:10. Vmesni odmor se je premaknil na konec. Naslednja skupina je pričela takoj, ko je prva skupina z blok uro zaključila. Na ta način so dijaki obeh skupin imeli dovolj časa, da so po športni vzgoji pravočasno prišli do šole in s poukom nadaljevali po urniku. Če tega ukrepa ne bi sprejeli, bi bilo potrebno vsem, ki pouka ne bi pričeli s športno vzgojo, v urnik vnesti proste ure, da bi lahko v tem času dijaki prišli od šole do telovadnice in nazaj.

Ta prilagoditev je bila ključna, da smo ohranili tekoč potek urnika in zmanjšali motnje v izobraževalnem procesu.

5.2 Posamezne ure

Dijaki 4-letnih programov imajo v prvih dveh letih 3 ure športne vzgoje na teden. Zato so pri teh skupinah poleg blok ur problem predstavljale še posamezne ure. Zaradi oddaljenosti telovadnic se posameznih ur ni dalo izvajati v telovadnicah. Dijaki bi zato potrebovali še dodatno prosto uro v urniku, ki bi jim omogočala prehajanje od šole do telovadnice in nazaj, kar pa se nam ni zdela najboljša rešitev. Ostali sta 2 možnosti: športna vzgoja na prostem in športna vzgoja na zavodu.

5.2.1 Športna vzgoja na prostem

V neposredni bližini šole je hrib Kalvarija, kjer je veliko poti za sprehode in stopnice, ki vodijo od vznožja do vrha, kar omogoča aerobno ali anaerobno vadbo. Vendar smo z izgubo telovadnice izgubili tudi dostop do garderob (slačilnic) in tušev. Dijaki so se težko preoblekli v primerno opremo ter se po vadbi niso mogli oprhati. Tudi vremenske razmere so kmalu omogočale le sprehode, kjer se dijaki niso preveč spotili.

5.2.2 Športna vzgoja na zavodu

Odločili smo se, da uporabimo prostore v bližnjem zavodu (oddaljenem 5 minut hoje), ki jih je bilo potrebno prenoviti. S tem smo pridobili 3 manjše učilnice. V teh prostorih smo organizirali miselne in družabne igre. Kupili smo igre s kartami, različne miselne igre, družabne igre, kot so: Activity, 4 v vrsto, razne kvize, šahovske komplete s šahovskimi urami, pikado in dva ročna nogometa ter še druge igre. Zavedali smo se, da dijaki pri teh urah ne bodo fizično aktivni. Namen teh ur je bil predvsem ta, da se dijaki sprostijo in razbremenijo stresa, kar je delni učinek tudi pri športni vzgoji.

6 Težave pri logistiki s prenosom rekvizitov

Zaradi večjega števila telovadnic smo morali razpoložljive športne rekvizite razdeliti na 3 lokacije. V največjo telovadnico smo prenesli zaboj z rekviziti za več športov, ki so bili tam zmeraj na razpolago. V drugi telovadnico smo morali rekvizite nositi s seboj. Ta delitev je povzročila zmanjšanje števila rekvizitov na posameznih lokacijah, zato je bilo potrebno prilagoditi posamezne vsebine in načine vadbe. Prav tako je transport rekvizitov zahteval dodatne logistične obremenitve profesorjev.

7 Prostorske omejitve

Od nadomestnih telovadnic je bila samo ena primerno velika (s tremi prekat), kjer smo lahko športne rekvizite tudi trajno shranili. Druga je bila po prostoru primerna, vendar brez rekvizitov, tretja pa majhna z nizkim stropom, kar je onemogočalo oz. oteževalo izvajanje določenih športov, npr. odbojke, badmintona itd. Tudi v veliki telovadnici smo morali pouk prilagajati, saj nam je zaradi večjega števila najemnikov bil dodeljen določen sektor, kjer so bila že vnaprej postavljena npr. odbojkaška igrišča in si vsebin nismo mogli izbirati. Večkrat smo se zaradi zasedenosti telovadnice morali seliti tudi v fitnes ali manjšo dvorano, namenjeno borilnim veščinam, kar je še dodatno onemogočalo izvajanje pouka po učnem načrtu.

8 Ocene

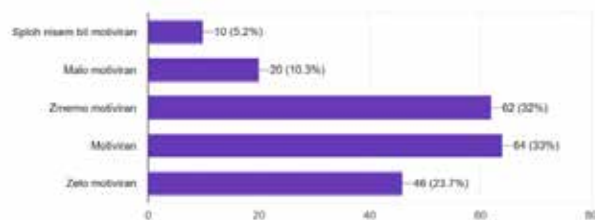
Zaradi omenjenih izzivov in omejitev smo imeli ob koncu težave tudi s številom ocen. Športna vzgoja se v tem šolskem letu žal ni izvajala po prvotno predvidenem učnem načrtu, zato smo skupno število ocen na koncu zmanjšali za eno oceno.

9 Anketa

Ob koncu šolskega leta sem izvedel tudi anketo o izvajanju športne vzgoje, ki pa se je osredotočala samo na izvajanje športne vzgoje na zavodu (posamezne ure), kjer smo fizično aktivnost nadomestili z miselnimi in družabnimi igrami. Zanimalo me je predvsem, kako so dijakom te ure všeč, ali smo dosegli cilje, kot sta sprostitev in razbremenitev stresa, ter ali si dijaki želijo čimprejšnjega povratka v svojo matično telovadnico. Od približno 220

dijakov, ki so imeli posamezne ure, je anketo izpolnilo 196 dijakov. Spodaj je nekaj vprašanj in odgovorov iz ankete.

Kako motivirani ste bili za sodelovanje pri urah na zavodu?
194 responses



Kako ste se počutili po teh urah?
194 responses



Ali si želite čim prejšnjega povratka športne vzgoje v matično telovadnico? (sprašujemo samo za posamezne ure, ki so potekale na zavodu)
192 responses



Anketa je pokazala, da so bile tako organizirane posamezne ure dijakom všeč in da smo kljub zmanjšani aktivnosti dosegli cilje sprostitev in razbremenitve stresa.

Presenetilo pa me je dejstvo, da si večina dijakov ne želi čimprejšnjega povratka nazaj v matično telovadnico. Iz tega lahko razberemo, da si trenutne generacije dijakov ne želijo fizično aktivne športne vzgoje. Raje se sproščajo z aktivnostmi, ki ne zahtevajo fizičnih naporov.

10 Novo šolsko leto

Tudi v tem šolskem letu bo šola brez matične telovadnice vsaj prva dva meseca. Blok ure bomo poskusili organizirati na prostem (dokler bodo vremenske razmere to omogočale) ali v športni dvorani Univerzitetnega športnega centra Leona Štuklja. Pri posameznih urah pa ostaja izziv logistične oddaljenosti zunanjih igrišč od šole, kar zmanjšuje dejanski čas aktivnosti. Tudi v tem času bomo občasno koristili prostore na zavodu, ki se je izkazal za dobro novo pridobitev tudi v prihodnje, saj lahko tam izvajamo občasne supplence in s tem rešimo tudi prostorsko stisko v razredu.

Zaključek

Mnenje profesorjev športne vzgoje je, da je bil najboljši ukrep organizacija športne vzgoje v nadomestnih telovadnicah, saj je bilo potrebno vsebine in način dela minimalno prilagoditi. Dijaki so ostali aktivni. Za posamezne ure, kjer smo organizirali miselne in družabne igre, pa menimo, da so za daljše obdobje slabša rešitev, saj ne nudijo tako širokega spektra pozitivnih učinkov na psihofizično zdravje otrok, kot jih nudi fizična aktivnost. Kljub temu smo pri teh

urah dosegli cilje glede sprostitve dijakov ter razbremenitve stresa in večina dijakov je od ur odhajala zadovoljna. Iz leta v leto pa prihaja do vse večje potrebe po motivaciji dijakov za aktivnost pri športni vzgoji. Motivacija dijakov za šport je delno povezana s stopnjo predhodnega obvladanja določenih športov, ki generalno iz leta v leto upada, delno pa s sodobnim načinom življenja (preživljanje prostega časa pred zasloni), kar tudi znižuje motivacijo po gibanju. Zato lahko poudarim, da športna vzgoja v zadnjem času pridobiva na pomenu. Predvsem v osnovnih šolah, kjer učenci usvajajo določena športna znanja, se kaže potreba po povečanju števila ur športne vzgoje. Zamujena znanja in veselje do športa je v kasnejših letih težje pridobiti.

Literatura

- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- Guardabassi, V., Manoni, A., Di Massimo, C., Cirilli, G., Maranesi, M., & Nicolini, P. (2024). Aging with board games: fostering well-being in the older population. *Frontiers in Psychology*, 15, 1501111. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1501111>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.
- Noda, S., Shiotsuki, K., & Nakao, M. (2019). The effectiveness of intervention with board games: a systematic review. *BioPsychoSocial Medicine*, 13, 22. <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0164-1>
- WHO. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization.
- WHO/Europe. (2021). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance.
- Yuliawati, L., Hernawati, M., & Alimansur, M. (2024). A Scoping Review of Tabletop Role-Playing Game (ITRPG) as Psychological Intervention: Potential Benefits and Future Directions. *Healthcare*, 12(9), 1158. <https://doi.org/10.3390/healthcare12091158>

DIGITALNA ORODJA V 4. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Povzetek: Digitalna orodja so naprave, programi in aplikacije, ki uporabljajo digitalno tehnologijo za opravljanje različnih nalog. V šolskem prostoru služijo kot pripomoček za učitelje in učence. Z njihovo pomočjo komuniciramo, obdelujemo podatke, ustvarjamo vsebine, se učimo idr. Postale so nepogrešljiv del učnega procesa (eAsistent, spletne učilnice, e-pošta, urejevalniki vsebin ...). Mednarodne raziskave kažejo na upad digitalne pismenosti pri učencih v Sloveniji. Medtem pa nacionalne strategije številnih držav izpostavljajo krepitev kompetenc 21. stoletja: sodelovanja, razvoja kritičnega mišljenja, zmožnosti reševanja problemov, medijske in informacijske pismenosti ter digitalnih kompetenc (Min, 2024). Digitalna orodja lahko dodatno podprejo sodelovalno učenje, spremljanje napredka ter večjo diferenciacijo in individualizacijo pouka. Prispevajo k bolj trajnostnemu in učinkovitemu šolskemu sistemu ter učiteljem nudijo podporo pri njihovem delu (Min, 2024).

V prispevku bom predstavila nekaj preizkušenih digitalnih orodij, ki so primerna za učence četrtyh razredov osnovne šole. Prikazala bom, kako digitalizacija učitelju nudi oporo pri kreiranju zanimivega in aktivnega učnega procesa ter spodbuja ustvarjalnost pri učencih.

Ključne besede: digitalna orodja, digitalne kompetence, digitalna pismenost, četrty razred.

DIGITAL TOOLS IN THE FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: Digital tools are devices, programs, and applications that use digital technology to perform various tasks. In the educational environment, they serve as aids for both teachers and students. They enable communication, data processing, content creation, learning, and more. They have become an indispensable part of the learning process (eAsistent, online classrooms, email, content editors, etc.). International studies indicate a decline in digital literacy among students in Slovenia. Meanwhile, national strategies in many countries emphasize the development of 21st-century competences: collaboration, critical thinking, problem-solving, media and information literacy, and digital competence (Min, 2024). Digital tools can further support collaborative learning, progress monitoring, and greater differentiation and individualization of teaching. They contribute to a more sustainable and efficient educational system and provide teachers with valuable support in their work (Min, 2024). This paper presents a selection of empirically tested digital tools appropriate for use in the fourth grade of primary education. It explores how the integration of digital technologies can assist teachers in designing engaging, student-centered learning experiences that promote creativity and active participation.

Keywords: digital tools, digital competences, digital literacy, fourth grade.

1 Uvod

Podatki za Slovenijo kažejo, da so slovenski šolarji v ustvarjalnem razmišljanju pod povprečjem glede na šolarje iz ostalih držav. Znanstveniki domnevajo, da se slovenski izobraževalni sistem preveč osredotoča na ocenjevanja namesto na ustvarjalnost. Raziskava PISA iz leta 2022 je pokazala, da pomembno vlogo pri spodbujanju ustvarjalnosti odigrajo dejavnosti, kot so npr. ustvarjalno pisanje, gledališki krožek in programiranje (Cerar, Mejač in Nančovska Šerbe, 2024).

Rezultati nedavne mednarodne raziskave računalniške in informacijske pismenosti ICILS kažejo na upad računalniške pismenosti med mladimi v Sloveniji. Samo 11 % osnovnošolcev vsakodnevno uporablja IKT za šolsko delo, kar je najmanjši odstotek med vsemi državami, ki so sodelovale v raziskavi. Ameriška gospodarska zbornica v Sloveniji predlaga čimprejšnjo uvedbo računalništva in informatike kot obveznega predmeta (znanost.sta.si, 2024).

Sistematični pregled študij RCT, ki preučujejo rabo mobilnih naprav, tablic in interaktivnih iger pri pouku v osnovni šoli, je izkazal statistično izboljšanje pri dosežkih pismenosti in računanja. Rezultat je odvisen od kakovosti izvedbe, podpore učiteljem in pogostosti (Claire Dorris, 2024). Interaktivne table in drugi multimedijški pripomočki bistveno obogatijo učni proces, saj izboljšajo motivacijo, ustvarjalnost in interaktivnost učenja (Sarsenbekova Aytkul Abaevna, 2025).

Matt Jarvis izpostavlja, da je za učinkovito učenje digitalnih kompetenc bistveno, da:

- je učenje aktiven proces,
- je interaktivno,
- prispeva k pomnjenju,
- se prilagaja posameznikovim potrebam (Jarvis, str. 5, 2023).

V nadaljevanju bom opisala aplikacije, ki v večji meri ustrezajo zgornjim zahtevam.

1.1 Kahoot

Kahoot je aplikacija, ki jo lahko uporabljamo na tablicah, računalnikih ali pametnih telefonih. Je preprosto orodje za ustvarjanje interaktivnih kvizov, s katerimi popestrimo učni proces in učinkovito utrjujemo znanje. S Kahootom preverimo znanje učencev in takoj prejmemo povratno informacijo o njihovem znanju. V aplikaciji je ustvarjenih veliko kvizov, ki so uporabni v četrtem razredu, kot npr. Človeško telo, Kraljestvo rastlin, Glasbena umetnost. Aplikacijo uporabljam predvsem pri naravoslovju in tehniki, saj je nabor tem bogat. Kahoot je odličen primer igrifikacije v izobraževalnem procesu. Učenje se odvija z različnimi elementi iger: glasba v ozadju, odštevanje časa, povratne informacije v obliki zabavnih emotikonov, podeljevanje točk, priponke idr. Ključni namen igrifikacije je povečanje motivacije pri učencih.

1.2 Mentimeter

Aplikacija je uporabna pri kratkih anketah, ko želimo takojšen odgovor in se izvaja v realnem času. Služi lahko za preverjanje znanj, zbiranje idej ali mnenj, glasovanje ali ustvarjanje besednih oblakov. Uporabljam jo predvsem za preverjanje predznanja, možgansko nevihto v uvodnem delu ure ali kratke evalvacije.

1.3 Ankete 1KA

1KA je slovensko spletno orodje, s katerim ustvarimo ankete z različnimi tipi vprašanj. Uporabna je za analizo stanja in nadaljnje načrtovanje, tako med učenci kot med starši. Vsako leto si vzamemo čas, da učenci rešijo anketo na šolskih računalnikih, rezultate pa predstavimo na roditeljskih sestankih. Uporaba ankete učitelju prihrani veliko časa, saj samodejno pripravi analizo z različnimi prikazi, ki jih lahko izvozimo na svoj računalnik.

1.4 Kobi v šoli

Aplikacijo uporabljam na tabličnih računalnikih, v manjših skupinah učencev, npr. pri dopolnilnem pouku in individualno-skupinski pomoči. Kobi je učni pripomoček za učenje branja, namenjen otrokom od 5. do 10. leta starosti. V aplikaciji so besedila, ki so primerna za različne starostne stopnje. Z njimi se lahko učimo tako slovenskega kot tudi angleškega jezika. Vsebuje različne tehnike in orodja, ki otroku olajšajo branje, zato je zelo primeren tudi za dislektike. Ponuja prilagodljivo pisavo, razmik med vrsticami, obarvanost črk in tudi način sledenja s prstom. Bralna gradiva si lahko shranimo v knjižnico in dodajamo tudi lastna. Če otrok uporablja aplikacijo tudi doma, spremlja svoj napredek preko elektronske pošte. Moja izkušnja je zelo pozitivna, saj so učenci v tem primeru zelo motivirani za branje in berejo lažje. Celoten naslov aplikacije, ki si jo preprosto naložimo s spletne trgovine in je primeren za učitelje, je KOBİ V ŠOLİ.



1.5 CSOD Misija

Je mobilni vodič za učenje na prostem. Aplikacijo najdemo v spletni trgovini in uporabljamo na pametnih telefonih ali tablicah. Omogoča zabavno, skupinsko, interaktivno in samostojno učenje in deluje povsod po Sloveniji. V četrtem razredu je zelo uporabna ob učenju ori-

entacije. V aplikaciji si izberete želeno misijo, s katero odkrivате naravne in kulturne znamenitosti okolice. Mobilni vodič vas vodi po zanimivih točkah s fotografijami, avdio vodičem in zanimivimi zgodbami. Ob tem učenci osvajajo značke. Nekatere teme lahko uporabite kjerkoli in z njimi ponovite določeno snov. Misijo lahko ustvarite tudi sami.

1.6 Lego robotika

Na voljo so kompleti gradnikov za različne starostne stopnje učencev. Za najmlajše je primeren WeDo oziroma Spike Essential, za učence od 5. razreda naprej Spike Prime in Mindstorms za učence predmetne stopnje. V začetniškem kompletu so lego gradniki, polnilna enota, motor in različni senzorji. Za njihovo uporabo je potreben tablični računalnik s povezavo Bluetooth. V sami aplikaciji so tudi učne priprave, motivacijske animacije in aplikativno programiranje. Preko programa lahko učenci izdelajo zapiske in posnamejo svoj izdelek. En komplet lahko upravlja več učencev.

Lego robotika se lahko vključi v vse faze učnega procesa, sama jo najraje izvajam v okviru dodatnega pouka oziroma RAP-a, občasno z njimi popestrim dopoldanski pouk. Vključim ga lahko v vsa predmetna področja: NIT (premikanje, trajnostni razvoj, gibanje Lune okoli Sonca ...), SLJ (opis poklica, domišljajska zgodba, dialog ...), MAT (razvrščanje in prikazi, liki in telesa, simetrija ...), ure oddelčne skupnosti (izzivi za skupine) idr.

Mentor dejavnosti Lego robotika ima vsako leto možnost, da svojo skupino učencev prijavi na vseslovenski dogodek, kjer predstavijo projektno delo, vezano na določeno temo. Tudi mi smo sestavljanje kock osmislili s temo, ki jo je razpisala neprofitna organizacija Zavod za promocijo znanja Super Glavce. Njihove vrednote, ki povezujejo celotno dogajanje, so odkritje, inovativnost, vpliv, vključevanje/inkluzija, skupinsko delo in zabava (FLL, 2018).

Preko robotike se učenci na netekmovalen način učijo programiranja, matematike, naravoslovja in tehnike, kritičnega razmišljanja in razvijajo svojo ustvarjalnost. Z izkustvenim učenjem pridobivajo socialne veščine, ki so potrebne za medsebojno sodelovanje. Univerzalne teme, ki vsako leto spremljajo razpisane projektne teme, so voda, varna hrana, recikliranje, energija, medgeneracijsko sodelovanje ... (FLL, 2018).

S skupino učencev pri dodatnem pouku smo se odločili, da raziskovanje posvetimo temi, ki jo je razpisal Zavod Super Glavce, to je bila Misija Luna. Po prijavi smo prejeli motivacijske lego komplete in učno gradivo v obliki inženirskih zvezkov, ki so nas po korakih vodili skozi spoznavanje življenja astronautov, izzivov vesoljskih postaj in lastnosti našega naravnega satelita. Tema je bila izredno zanimiva, marsikaj novega smo izvedeli iz zvezkov in drugih virov. Opravili smo tudi videoklic z astronomom, za katerega smo pripravili nekaj vprašanj o Zemljinem satelitu in možnosti izgradnje postaje na njem. Pred začetkom izgradnje postaje so morali učenci razmisliti o pridobivanju energije, transportu, hrani in ostalih pogojih na Luni. Izdelava projektne naloge je bila skupna, potrebni so bili komunikacija, poslušanje, prilagajanje, pomoč in sodelovanje. Vsak je prispeval svoj delež znanja in ustvarjalnosti.

Med samim teoretičnim raziskovanjem smo spoznavali lego komplet in se urili v programiranju. Kot razredničarka sem dobila dober vpogled v sposobnosti svojih učencev, njihovo ambicioznost, vztrajnost, natančnost in ustvarjalnost. Za njihovo uspešnost so bile potrebne vse našteje veščine, velik doprinos so imele njihove socialne veščine in kompetenca kritičnega in analitičnega razmišljanja. Te sposobnosti omogočajo zbiranje informacij, raziskovanje, interpretacijo podatkov in sklepanje (Cote, 2021).

Ob koncu šolskega leta smo se z učenci udeležili festivala v Noordung centru v Vitanjah. Tam so učenci iz cele Slovenije pokazali svojo inovativnost pri demonstraciji svoje vesoljske postaje na Luni. Za to priložnost smo naročili posebne majice. Poleg praktičnega izdelka (vesoljske postaje) smo pripravili predstavitev s plakatom. Povabili smo starše in na ustvarjalen način predstavili svojo postajo – z rap pesmijo. Za sodelovanje smo prejeli posebno, lego medaljo. V centru smo se družili z ostalimi vrstniki in si ogledali tudi drugačne rešitve. To je bila zagotovo nepozabna izkušnja, tako za otroke kot za njihove starše.

Uporabo lego kompleta WeDo 2.0 so učenci usvojili hitreje kot jaz. Kmalu sem se odločila za nadgradnjo, zato je šola opravila nakup kompletov Spike Prime. Uporaba teh komple-

tov je zahtevnejša, vendar so jo uspešnejši otroci hitro usvojili. Kompatibilni so s programom Scratch, saj je programiranje na videz zelo podobno. Predvsem učenci, ki obiskujejo računalništvo, z njimi niso imeli težav. Primeren je za učence od 4. oz. 5. razreda dalje. Na šoli, kjer trenutno poučujem, uporabljam Spike Essential, ki je uporaben za prvo in drugo triado. Komplet je nadomestil WeDo. Izzivov se lotimo pri urah RAP-a in jih izvajam v četrtih razredih. Takih ur se veselim, saj so dinamične, učenci so vseskozi aktivni in visoko motivirani. Na zabaven način pridobivajo dragocene izkušnje za prihodnost.



1.7 Activefloor

Tudi to je primer igrifikacije, ko se učenec niti ne zaveda, da je v učnem procesu. Activefloor je pripomoček, ki s pomočjo projektorja projicira vsebine na tla. Senzorji omogočajo interaktivno, zabavno učenje in učenje z gibanjem. Učenci z dotiki nog ali rok izbirajo elemente na projekciji. V programski opremi – oblaku je velik nabor iger, ki jih poljubno uporabljamo. V lastni knjižnici lahko zberemo igre po svojem izboru. Izdelamo lahko tudi svoje igre, ki jih lahko igra več učencev hkrati. V četrtem razredu uporabljamo igre z večkratniki (skočijo na ustrezno število), življenjskim okoljem živali (jih razporejajo), sestavljanjem povedi pri slovenščini, povezovanjem pravljič z njihovimi značilnostmi, reševanjem kvizov, ugank idr. Precej vsebin je na voljo za učenje angleškega jezika. Activefloor je koristen za utrjevanje znanja in usvajanje novega besedišča. Otroci lahko sodelujejo tudi v skupinah in tako omogoča sodelovalno učenje. Vsi sodelujoči so aktivni in osredotočeni. Predvsem pa služi kot popestritev pouka. Ko je učenje zabavno, je pomnjenje bolj učinkovito.



1.8 Book Creator

Book Creator je aplikacija, ki omogoča ustvarjanje lastnih e-knjig na enostaven, vizualen način. Interaktivnim knjigam lahko poleg besedila in slik dodamo videoposnetke, zvok, emotikone. Knjige lahko delimo, objavimo ali natisnemo. Z njimi spodbujamo jezikovno spretnost, ustvarjalnost in digitalno pismenost. V 4. razredu so uporabne pri opisu živali ali poklica, pisanju domišljajske zgodbe ali pravljič, izdelavi turističnega vodiča po domačem kraju ali slikanice pri angleščini (<https://bookcreator.com/>).

1.9 Teacherstack

Je platforma, ki učitelju pomaga strukturirati delo v razredu. Njene glavne funkcije so:

- rotacije postaj,
- seznam dnevnih opravil,

- merilec hrupa v učilnici,
- izbira jutranjih rutin,
- naključni izbor učenca – kreiranje skupin.

Uporaba omenjenih funkcij olajša prehode med aktivnostmi in povečuje preglednost nalog z jasnimi, vizualnimi navodili (<https://www.teacherstack.com/>).

2 Mnenja učencev

Opažam, da so četrtošolci iz leta v leto bolj previdni glede uporabe tehnologije. Zavedajo se njenih škodljivih učinkov. Malo manj poznajo njene koristi. Tudi zato so razlike med učenci v digitalnem znanju velike. Nekateri otroci že programirajo, nekaj pa jih ne obvlada niti dela s tipkovnico. Kljub temu se večina učencev veseli uporabe tehnologije pri pouku, kar odražajo tudi njihova mnenja.

»Všeč mi je, ker je zabavno, poučno in spoznamo veliko novega.«

»Všeč so mi kvizi!«

»Malo nezdravo, ampak poučno.«

»Ne, ker škodi.«

»Dobro je, da uporabljamo računalnike v šoli, ker bodo ti vedno bolj pomembni.«

»Mislim, da je dobro, da v šoli uporabljamo elektronske naprave, le če je poučno. Mislim, da se lahko o tem še veliko naučim.«

»Zelo je zanimivo, kaj zmore digitalna tehnologija. Zdi se mi zelo uporabno.«

»Zabavno in zanimivo se mi zdi, ko delamo z računalnikom. Menim, da nimam dovolj znanja o tem in ga želim pridobiti.«

3 Zaključek

Otroci danes odraščajo v precej drugačnem svetu, kot smo mi. Naša odgovornost je, da jih za ta svet pripravimo, da bodo samozavestno, kritično in odgovorno uporabljali digitalna orodja in konkurenčno vstopali na trg ustvarjalcev prihodnosti. Na spletu je na voljo že kar nekaj orodij, naprav in aplikacij, ki nam popestrijo učne ure in spodbujajo razvoj kompetenc 21. stoletja. Pomembno je, da smo učitelji kompetentni in konkurenčni v uporabi tehnologije. Tako se otrokom približamo in jih hkrati opremimo z znanjem za učinkovito, varno in kritično rabo spletnih orodij. Prispevek bi sklenila s pomembno mislijo Uroša Ocepka, profesorja na srednji šoli in finalista izbora Global Teacher Prize 2023: »Če mi dijake opremimo z digitalnimi kompetencami, potem jih res lahko naredimo za kreativce, ustvarjalce prihodnosti, problem pa seveda nastane, če mi teh veščin ne damo otroku in potem uporabljajo tehnologijo za zabavo.« (Podkast Digitrajno izobraževanje, 19. 3. 2024)

Literatura

- Abaevna, A. (2025). Effective Use of Digital Technologies in Primary School. *Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal*, 1(3), 2286–2298. <https://doi.org/10.63034/esr-377>
- Cerar, Š., Mejač, A., Nančovska Šerbec, I. (2024). Slovenian primary students without mandatory computer science in the digital age. <https://www.uni-lj.si/en/news/2024-11-18-slovenian-primary-school-students-without-mandatory-computer-science-in-the-digital-age>
- Cote, C. (2021). 4 Ways to Improve Your Analytical Skills. Harvard Business School Online. <https://online.hbs.edu/blog/post/how-to-improve-analytical-skills>
- Dorris, C., Winter, C., O'Hare, L., Lwoga, E. T. (2021). Mobile device use in the primary school classroom and impact on pupil literacy and numeracy attainment. *Campbell systematic reviews*. John Wiley and Sons Ltd. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cl2.1417>
- Jarvis, Matt. (2023). Teaching and learning with technology (str. 4–5, 42–43). Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Ocepek, U. (2024). Podkast Digitrajno izobraževanje, 19. 3. 2024. <https://www.gov.si/novice/2024-09-11-digitalizacija-izobrazevanja-napredek-in-priloznosti-v-sodobnem-ucnem-procesu/>
- STA znanost. (2024). Prizadevanje AM CHAM Slovenije za učenje digitalne pismenosti v šolah. <https://znanost.sta.si/3365534/prizadevanja-amcham-slovenija-za-ucenje-digitalne-pismenosti-v-solah>
- Zavod Super Glavce. (2018). Fl Jr 2018 Misija Luna. <http://www.fl.si/izziv-2018/fl-jr-2018-misija-luna>

SPodbujanJE RAZLIČNIH NAČINOV RAZMIŠLJANJA V TRETJEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Povzetek: Spodbujanje in učenje razmišljanja je ključno za razvijanje samostojnih, kritičnih in ustvarjalnih učencev. V izobraževalnem procesu lahko za ta namen uporabimo metodo Šest klobukov razmišljanja, pri kateri o določeni temi razmišljamo z različnih vidikov, ki jih predstavljajo posamezni klobuki. Gre za obliko paralelnega razmišljanja, kjer vsi sodelujoči hkrati razmišljajo v okviru enega izbranega klobuka. Vsak izmed šestih klobukov je drugačne barve, ima svoj namen in predstavlja poseben način razmišljanja. Z belim klobukom razmišljamo o informacijah in dejstvih, z rdečim o čustvih, rumeni klobuk predstavlja prednosti, črni pa slabosti, z zelenim klobukom razmišljamo o novih zamislih in spodbujamo ustvarjalnost, z modrim klobukom pa razmišljamo o razmišljanju. Klobuki učence spodbujajo k objektivnemu, analitičnemu, čustvenemu, pozitivnemu, kritičnemu, kreativnemu in metakognitivnemu razmišljanju. V prispevku sta predstavljena dva primera uporabe te metode v tretjem razredu osnovne šole. Predstavljeno je skupinsko razmišljanje s klobuki na temo pisanja domačih nalog ter razmišljanje s klobuki v dvojicah pri obravnavi književnega besedila. Za učence je ta metoda zanimiva in poučna, saj jim omogoča izražanje znanja, raziskovanje lastnih čustev in misli, razvijanje kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, iskanje novih idej in alternativ glede znanih situacij, boljše razumevanje sovrstnikov, krepitev spoštovanja do različnih mnenj in učenje učinkovite komunikacije.

Ključne besede: osnovna šola, poučevanje razmišljanja, metoda Šest klobukov razmišljanja, pomen klobukov, književno besedilo

ENCOURAGING DIFFERENT WAYS OF THINKING IN THE THIRD GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: Encouraging and teaching thinking is essential for developing independent, critical, and creative pupils. In the educational process, the Six Thinking Hats method can be used for this purpose, allowing pupils to explore a particular topic from different perspectives, each represented by a specific hat. This method is a form of parallel thinking, where all participants think within the framework of one selected hat at the same time. Each of the six hats has a different color, a specific purpose, and represents a distinct mode of thinking. The white hat focuses on information and facts, the red hat on emotions, the yellow hat represents advantages, while the black hat highlights disadvantages. The green hat encourages new ideas and creativity and the blue hat focuses on thinking about the thinking process itself. The hats encourage pupils to think objectively, analytically, emotionally, positively, critically, creatively, and metacognitively. This paper presents two examples of using this method in the third grade of primary school: group thinking with the hats on the topic of doing homework, and paired thinking with the hats during the discussion of a literary text. For pupils, this method is engaging and educational, as it allows them to express their knowledge, explore their own emotions and thoughts, develop critical and creative thinking, search for new ideas and alternatives to familiar situations, gain a better understanding of their peers, strengthen respect for different opinions, and learn effective communication skills.

Keywords: primary school, teaching thinking, Six Thinking Hats method, meaning of hats, literary text

Uvod

Šola je prostor, kjer učenci lahko razvijajo veščine razmišljanja. Učenci se razmišljanja naučijo in raziskave potrjujejo, da se je veščin razmišljanja možno direktno naučiti (De Bono 2009, str. 17). V zadnjem času se pogosto sliši, da učitelji razvijajo pri učencih kritično razmišljanje, kar je pomembno in ima svoje dragoceno mesto v razmišljanju, a gre le za del razmišljanja. Poučevanje samo kritičnega razmišljanja je premalo. Potrebujemo tudi konstruktivno, kreativno in produktivno razmišljanje. Ustvarjalno razmišljanje je oblika razmišljanja, ki je ključna za izboljšanje, snovanje, reševanje težav, izvajanje sprememb in nove ideje, zato ustvarjalnega razmišljanja ne smemo zanemarjati. Pomemben del razmišljanja sta tudi zaznavanje in logika, ki se v praksi tesno prepletata. Ključno vlogo pri razmišljanju igrajo tudi čustva in občutki (De Bono 2014, str. 19–26).

Naučiti učence razmišljati je pomembno, saj bodo kot odrasli živeli v svetu, ki bo od njih zahteval veliko razmišljanja tako na osebnem področju kot na poklicni poti. Ravno zato lahko v šoli izvajamo metodo, ki izboljša naše razmišljanje, in De Bonovi klobuki različnih barv so odlično sredstvo, ki učence spodbuja k razmišljanju na različne načine.

1. Poučevanje razmišljanja v šoli

Mišljenje lahko pojmujeemo kot veščino, ki jo s prakso lahko izboljšamo in dosežemo precejšnjo mero izurjenosti (De Bono 1992, str. 11). Razmišljanje je torej praktična veščina, ki se jo da naučiti. Vsak jo lahko razvije, ne glede na starost, sposobnost in dane izkušnje. Razmišljanje izboljšuje veliko drugih veščin, kot so samozavestno komuniciranje, izražanje čustev, poslušanje in odzivanje, empatija, radovednost, neodvisno razmišljanje ter sodelovanje (Draper, De Bono 2024, str. 13). Namen poučevanja razmišljanja je, da razvijemo veščine, kot so: komunikacija, argumentiranje, odločanje, logično sklepanje, kritično razmišljanje, ustvarjalno razmišljanje, reševanje problemov, fleksibilnost razmišljanja, izvirnost razmišljanja, izboljšanje metakognicije.

Direktno poučevanje razmišljanja krepi lastno vrednost učencev in pospešuje radovednost, povečuje neodvisnost in miselno odprtost. Ko učenci razvijejo sebi lasten in edinstven glas, ga uporabljajo pri svojem igranju, pri svojem učenju znotraj in izven šole ter v pogovorih s prijatelji in svojimi družinskimi člani. Učenci niso obremenjeni z mislijo, da je neka ideja ali situacija prava ali napačna. Vse bolj verjamejo vase kot razmišljevalce, sami delujejo kot razmišljevalci in spodbujajo druge k razmišljanju. Učenci postanejo odzivni, dobro delujejo znotraj okolja in uživajo v razmišljanju (Draper, De Bono 2024, str. 13–14).

2. Metoda Šest klobukov razmišljanja

Avtor metode Šest klobukov razmišljanja je zdravnik in psiholog dr. Edward Charles Francis Publius de Bono, bolj znan kot Edward de Bono. Pri metodi Šest klobukov razmišljanja gre za paralelno razmišljanje, kar pomeni, da zamisli postavimo drugo ob drugo brez prekrievanja, nasprotovanj in uvodnih presoj o njihovi resničnosti ali zmotnosti (De Bono 2018, str. 48–49). Paralelno razmišljanje naše razmišljanje razporedi tako, da razmišljamo samo o eni zadevi naenkrat in s tem si namensko vzamemo čas za ustvarjalnost in čustva, iščemo prednosti, ne le slabosti, pri čemer vsi udeleženci sodelujejo (De Bono 2014, str. 277).

Šest klobukov razmišljanja je metoda, ki se osredotoča na razmejitve in okrepitve šestih načinov razmišljanja, zato da izboljša posameznikovo ali skupinsko obravnavanje idej, reševanje problemov in odločanje. Vsak način razmišljanja je označen z metaforično obarvanim klobukom razmišljanja. To, da nosimo in izmenjamo klobuke, je sredstvo, da se osredotočimo na misli in pogovor. Klobuk zagotavlja okvir, ki jasno in dosledno pomaga učencem razmišljati, saj usmerja njihovo pozornost v eno smer v danem času.

Metoda Šest klobukov razmišljanja pomaga poučevati, podpirati ter gojiti razmišljanje. Koristna je v vsakem učnem okolju in usposablja učence, da uživajo v tem, da so bolj neodvisni, produktivni, učinkoviti in kreativni. Poseben čar metode je ta, da ustvarja spoštovanje do vseh vrst razmišljanja in vzpostavi pričakovanje, da lahko vsakdo izboljša svoje razmišljanje, vpliv svojih dejanj in svoj prispevek. Je celovita metoda, ki vključuje vse vidike, četudi si nasprotujejo. Raziskovanje idej z vsakim klobukom vodi k bolj premišljenim dejanjem (Draper, De Bono 2024, str. 10–11).

2.1. Opis klobukov

Ko si nadenemo beli klobuk, razmišljamo o dejstvih, podatkih in informacijah. Ta klobuk zahteva zbiranje, pridobivanje in potrjevanje informacij. Bela barva predstavlja objektivnost in nevtralnost ter usmerja pozornost na stvari, ki jih vemo, in na informacije, ki morda manjkajo. Ne ukvarja se z lastnimi mnenji, sodbami, čustvi ali idejami. Razmišljanje z belim klobukom je disciplinirano in usmerjeno, brez osebnih interpretacij. Razmišljevalcem omogoča, da iščejo in preverjajo dejstva paralelno. Koristno ga je uporabiti v začetnih fazah srečanja o razmišljanju (De Bono 2005, str. 35–37). Kompetence, ki jih razvijamo z belim klobukom, so: disciplinirano razmišljanje, objektivnost, ocenjevanje, poslušanje in pridobitev podatkov (Draper, De Bono 2024, str. 15).

Z rdečim klobukom izrazimo svoja čustva, občutja, vtise, slutnje in intuicije. Ta klobuk zajema močna in nežna čustva. Z njegovo uporabo lahko izrazimo svoja čustva in slutnje, ne smemo pa jih opravičevati ali braniti z logiko. Pri rdečem klobuku ni dovoljeno pojasnjevati. Bistvo je, da mislec razmišlja o počutju v povezavi z določeno zadevo, da presoja,

ali čuti naklonjenost ali odpor pri danem vprašanju oziroma predlogu ter da razmišlja o svojih odzivih. Čustva in intuicija igrajo pomembno vlogo pri razmišljanju in ravno tu je vrednost rdečega klobuka, saj prepozna občutke, čustva, slutnje in intuicijo kot veljavni del razmišljanja (De Bono 2005, str. 55–58). Z uporabo rdečega klobuka razvijamo kompetence, kot so premislek o sebi, povečan besednjak za uporabo čustev, empatija, skrb za druge, opazovanje sebe in komuniciranje (Draper, De Bono 2024, str. 30).

Rumeni klobuk obravnava pozitivne lastnosti, vrednosti in koristi. Predstavlja sončno svetlobo in iskanje svetlih plati zadeve. Je optimističen klobuk, ki prinaša pozitivno razmišljanje. Z njim se razmišljevalci osredotočajo na koristi, konstruktivno razmišljanje in uresničevanje zadev. Rumeni klobuk mora biti logičen, idejo moramo podpreti z razlogi (De Bono 2005, str. 95–96). S tem klobukom razvijamo različne kompetence, kot so izražanje koristi, komuniciranje, prepoznavanje možnih rešitev, ustvarjanje priložnosti, pozitivno miselnost, odpornost, hvaležnost, radovednost, sposobnost, da v izzivu vidimo nekaj pozitivnega (Draper, De Bono 2024, str. 35).

Črni klobuk je pomemben, vpliven in bistven, namenjen je kritičnemu razmišljanju. Ne gre za slab klobuk, slaba je le njegova pretirana uporaba. Z njim odkrivamo slabosti in šibkosti ter napovedujemo probleme, ki se lahko pojavijo. Gre za klobuk previdnosti, ki se izogiba nevarnostim in težavam. Prav tako izpostavlja zadeve, ki potrebujejo dodatno pozornost, ker so lahko šibke ali ranljive. Za razliko od rumenega klobuka, ki se ukvarja s pozitivnim ocenjevanjem, se črni klobuk ukvarja z negativnim ocenjevanjem. Pri črnem klobuku gre morda za najbolj pomemben klobuk, saj ga od vseh klobukov najpogosteje uporabljamo. Kljub temu pa je pomembno, da se vzdržimo njegove pretirane uporabe (De Bono 2005, str. 79–81). Kompetence, ki jih razvijamo s črnim klobukom, so kritično razmišljanje, sklepanje, logika, ocenjevanje, preiskovanje, razmišljanje na osnovi dokazov in odgovornosti (Draper, De Bono 2024, str. 41).

Zeleni klobuk predstavlja rast, je klobuk kreativnosti in novih idej. Z njegovo uporabo ustvarjamo alternative, možnosti in nove načine razmišljanja, ki prispevajo dodano vrednost. Razmišljanje z zelenim klobukom spodbuja razvoj idej in poseganje naprej od znanega. Osredotoča se na predloge, nasvete in nove zamisli. S tem klobukom predlagamo konkretna dejanja, kako bi lahko kaj naredili. Uporabljamo ga za premagovanje ovir, z njim razmišljamo o prilagoditvah in izboljšavah (De Bono 2005, str. 117–119). Ta klobuk daje vsem priložnost, da se vključijo s kreativnim razmišljanjem. Kompetence, ki jih razvijamo z njegovo uporabo, vključujejo kreativno razmišljanje, reševanje problemov, domišljijo, komuniciranje, samozavest, pozitivno miselno naravnost in večino načrtovanja (Draper, De Bono 2024, str. 45).

Modri klobuk uporabljamo za razmišljanje o razmišljanju. To pomeni, da z njim razmišljamo o tem, kakšno razmišljanje potrebujemo, da raziščemo neko zadevo. Uporabljamo ga, da komentiramo, olajšamo in podpremo postopek razmišljanja. Gre za klobuk, ki je odmaknjen in objektivni, podaja pregled nad razmišljanjem ter zagotavlja urejeno lotevanje teme, ki jo bomo raziskovali z nekim določenim namenom. Predstavlja nepristranskost, objektivnost in odprtost. Njegov namen je zagotoviti dobro razmišljanje, ne pa vnaprej določenega izida. Razmišljanje z modrim klobukom uveljavlja disciplino, odgovorno je za povzetek, pregled in sklep (De Bono 2005, str. 147–148). Kompetence, ki jih z modrim klobukom lahko razvijemo, so komuniciranje, organiziranje in načrtovanje, odzivanje, sodelovanje, sklepanje, medosebne veščine, samoobvladovanje (Draper, De Bono 2024, str. 50).

2.2. Skupinsko razmišljanje s klobuki na temo »Ali so domače naloge za učence potrebne?«
Predstavila bom primer dobre prakse, kako pri učencih tretjega razreda osnovne šole spodbujam različne načine razmišljanja z metodo Šest klobukov razmišljanja. Učence povabim, naj raziskujejo določeno temo. Usedejo se v krog, na sredino kroga pa postavim klobuke. Učenci vedo, da vsak klobuk predstavlja drugačen način razmišljanja, zato je pomembno, da svoje misli zavestno usmerjajo k posameznemu klobuku. Razmišljanje s klobuki poteka tako, da si učenec nadene klobuk in razmišlja na način, ki ga ta klobuk predstavlja. Nato ga

sname in ga preda sošolcu, ki nadaljuje z razmišljanjem. Pomembno je, da učenci uporabljajo le tisti način razmišljanja, ki ga določa barva klobuka.

Razmišljanje začnemo z modrim klobukom, saj je namenjen organiziranju in nadzorovanju razmišljanja. Z modrim klobukom napovem temo razmišljanja, in sicer »Ali so domače naloge za učence potrebne?«. Učencem povem, da bomo razmišljali o pisanju domačih nalog in pri temu uporabili šest različnih klobukov. Vsak klobuk nam bo pomagal razmišljati na svoj način. Ko je tema predstavljena, pričnemo razmišljati z belim klobukom, ki predstavlja podatke, informacije in dejstva. Vprašanja z belim klobukom, ki jih postavim učencem, so: Kaj je sploh domača naloga? Ali imamo domačo nalogo vsak dan? Pri katerih predmetih je najpogostejše domača naloga? Zakaj učitelji dajo domačo nalogo?

Povzetek razmišljanja učencev z belim klobukom: Domača naloga je delo, ki ga učenci opravijo doma. Običajno jo imajo večkrat na teden, razen ob petkih. Domača naloga je najpogostejše pri matematiki in slovenščini. Učitelji jo dajo zato, da učenci utrjujejo učno snov, pa tudi zato, da se doma ne dolgočasijo.

Razmišljanje nadaljujemo z rdečim klobukom ter razmišljamo o čustvih in občutkih. Učencem postavim naslednja vprašanja: Kako se počutiš, ko imaš domačo nalogo? Ali te pisanje domače naloge veseli? Si kdaj žalosten, ker moraš delati domačo nalogo? Zakaj? Si kdaj jezen zaradi domače naloge? Zakaj? Kako se počutiš, če domače naloge ne narediš? Kako se počutiš, če ti pisanje domače naloge ne gre dobro? Kako bi se počutil, če domačih nalog ne bi bilo več?

Povzetek razmišljanja učencev z rdečim klobukom: Če je domače naloge veliko, so učenci žalostni, jezni, utrujeni. Ko je naloge malo, so veseli. Večino učencev pisanje domače naloge veseli zlasti pri matematiki. Žalost pri pisanju domače naloge učenci občutijo, kadar nečesa ne znajo narediti ali imajo preveč popoldanskih aktivnosti in zato naloge ne utegnejo dokončati. Jezni so, kadar morajo nalogo pisati zelo dolgo in jih začne boleti roka, pa tudi takrat, ko se jim preprosto ne ljubi opravljati naloge. Če domače naloge učenci ne naredijo, se počutijo slabo, občutijo žalost, jezo, zaskrbljenost ali sram. Kadar jim pisanje domače naloge ne gre, so pogosto žalostni in zaskrbljeni. Na vprašanje, kako bi se učenci počutili, če domačih nalog ne bi bilo več, so podali različne odgovore. Nekateri bi bili žalostni, saj menijo, da se s pisanjem domačih nalog veliko naučijo in jim je pisanje domačih nalog všeč. Nekaj učencev je povedalo, da bi bili brez domačih nalog veseli, ker bi imeli več časa za igro. Več učencev je povedalo, da bi bili brez domačih nalog pri matematiki žalostni, medtem ko bi bili brez nalog pri slovenščini veseli.

Po rdečem klobuku sledi rumeni, s katerim obravnavamo pozitivne lastnosti, prednosti in koristi. Vprašanja z rumenim klobukom: Kakšne so koristi opravljanja domačih nalog? Kaj se naučiš s pisanjem domačih nalog? Kako ti domača naloga pomaga pri učenju? Ali ti pisanje domačih nalog pomaga, da bolje razumeš snov? Ali je lahko tvoja domača naloga koristna za tvojo družino? Zakaj?

Povzetek razmišljanja učencev z rumenim klobukom: Koristi opravljanja domačih nalog so v tem, da se učenci z njihovo pomočjo učijo, saj se jim drugače ne ljubi učiti. Z domačo nalogo se naučijo več in imajo boljše ocene. Učenci menijo, da so zaradi domačih nalog tudi bolj pametni. S pisanjem domačih nalog se naučijo novih stvari, ki jih prej niso znali. Domača naloga učencem pomaga pri učenju, saj več nalog kot opravijo, več si zapomnijo in bolje razumejo snov. Pisanje domačih nalog jim pomaga bolje razumeti učno snov. Domača naloga je koristna tudi za njihovo družino, saj starši preko nje vidijo, koliko otrok zna in razume snov, starši se naučijo novih stvari ter izboljšujejo znanje slovenskega jezika.

Nadaljujemo s kritičnim razmišljanjem z uporabo črnega klobuka, pri čemer se osredotočamo na slabosti in odkrivamo šibke točke. Vprašanja s črnim klobukom: Ali bi bilo bolje, če domačih nalog ne bi bilo? Katere so slabosti pisanja domačih nalog? Glede česa moraš biti previden pri pisanju domačih nalog? Kakšne težave se lahko pojavijo pri pisanju domačih nalog?

Povzetek razmišljanja učencev s črnim klobukom: Na vprašanje, ali bi bilo bolje, če domačih nalog ne bi bilo, so učenci podali različne odgovore. Nekateri menijo, da brez domačih

nalog ne bi bilo bolje, saj bi manj znali, imeli bi slabše ocene in ne bi bili tako pametni. Več učencev je izrazilo mnenje, da bi bilo bolje brez domačih nalog, ker bi imeli več časa zase, za igro, počitek in druženje s prijatelji. Kot slabosti pisanja domačih nalog so učenci navedli utrujenost, dolgčas, nezmožnost dokončati domačo nalogo v celoti ter bolečine v roki zaradi pisanja. Glede previdnosti pri pisanju domačih nalog so učenci izpostavili, da je treba natančno prebrati navodila, biti pozoren na velike začetnice in končna ločila ter skrbeti za čitljivo pisavo. Učenci so povedali, da se lahko pri pisanju domačih nalog pojavijo naslednje težave: naloge ne znajo narediti, pomanjkanje motivacije, moteče vedenje mlajših bratov in sester, ki se želijo igrati, zato nimajo miru pri pisanju domačih nalog.

Sledi kreativno razmišljanje z zelenim klobukom, pri katerem razmišljamo o novih idejah, spremembah in izboljšavah. Vprašanja z zelenim klobukom: Kaj bi glede pisanja domačih nalog spremenil? Pri katerem predmetu bi najraje imel domačo nalogo? Kako bi bila videti najbolj zabavna domača naloga? Kako bi bilo, če bi sam izbral, kaj narediti za domačo nalogo? Kaj bi lahko učiteljica naredila, da bi bila domača naloga zate bolj zanimiva? Kako bi lahko izboljšal pisanje domačih nalog?

Povzetek razmišljanja učencev z zelenim klobukom: Pri domači nalogi bi učenci najraje spremenili, da bi bila samo pri predmetu matematika, da bi bila vedno enostavna in da bi je bilo manj. Predlagali so tudi, da bi domače naloge imeli vsak drugi teden – en teden bi jo imeli, naslednji teden pa ne. Učenci bi najraje imeli domačo nalogo pri športu ali likovni umetnosti. Najbolj zabavne domače naloge zanje bi bile: športne vaje, igranje nogometa s starši, obisk gledališča ali kina, kolesarjenje s starši, izlet v Kobilarno Lipica, obisk muzeja, igranje odbojke, prosta igra, plavanje v bazenu. Če bi učenci sami izbirali, kaj narediti za domačo nalogo, bi bili bolj veseli, saj bi bilo zabavno in zanimivo. Da bi bila domača naloga za učence bolj zanimiva, bi učiteljica lahko naročila, da doma naredijo kakšen eksperiment, ali pa bi jih popoldan povabila v šolo na igro lov na zaklad. Učenci so navedli, da bi pisanje domačih nalog izboljšali tako, da bi naloge opravili doma za mizo in ne kar na tleh, da bi jih opravljali v tišini, da bi jih hitreje opravili, da bi pisali čitljivo in estetsko ter naredili kakšno nalogo več, kot je treba.

Na koncu uporabimo modri klobuk, da zaključimo razmišljanje in oblikujemo povzetek celotnega razmišljanja s klobuki. Vprašanja z modrim klobukom: Kaj smo danes spoznali pri razmišljanju s klobuki? So domače naloge potrebne ali niso? Je več prednosti ali slabosti pri pisanju domačih nalog? Ali naj domače naloge ostanejo?

Povzetek razmišljanja učencev z modrim klobukom: Učenci so spoznali, da se njihova mnenja glede pisanja domačih nalog razlikujejo. Dvajset od dvaindvajsetih učencev je odgovorilo, da so domače naloge potrebne, dva učenca pa menita, da niso. Enaindvajset učencev je izrazilo mnenje, da je pri pisanju domačih nalog več prednosti kot slabosti, le en učenec je menil, da je več slabosti. Dvajset učencev je mnenja, da naj domače naloge ostanejo še naprej, dva učenca pa menita, da bi jih bilo treba ukiniti.

Po končani delavnici naredimo še povzetek razmišljanja s klobuki.

2.3. Razmišljanje s klobuki v dvojicah

Pri urah slovenščine lahko književno besedilo obravnavamo s pomočjo metode Šest klobukov razmišljanja. Z učenci izvedemo delavnico v dvojicah. Učenca se najprej odločita, s katerim klobukom bosta začela razmišljati. Skupaj pristopita do izbranega klobuka in vsak vzame svoj listek z vprašanjem. Nato si na vprašanji ustno odgovorita. Delavnico nadaljujeta tako, da postopoma iz vsakega klobuka vzameta po en listek ter razmišljata na različne načine. Vprašanja v posameznih klobukih se navezujejo na obravnavano književno besedilo Palčica avtorja Hansa Christiana Andersena.

- Beli klobuk: Katere književne osebe nastopajo v pravljici? Kdo je glavna književna oseba? Kdo so stranske književne osebe? Kako velika je Palčica? Navedi književni prostor. Navedi književni čas. S kom naj bi se Palčica poročila? Kdo je Palčici pomagal v težkih trenutkih in kako? Komu je Palčica pomagala in na kakšen način?

Povzetek razmišljanja učencev z belim klobukom: Učenci so kot glavno književno osebo

prepoznali Palčico. Med stranske književne osebe so navedli ženo, krstačo in njenega sina, hrošča, poljsko miško, krta, lastovico ter cvetličnega princa. Palčica je velika komaj za palec. Književni prostor, ki so ga navedli, vključuje hišo, potok, gozd, bivališče pod zemljo, toplo deželo. Književni čas ni natančno določen, vendar so učenci opazili menjavanje letnih časov. Učenci so ugotovili, da naj bi se Palčica sprva poročila s sinom krstače, nato s krtom, vendar se na koncu poroči s cvetličnim princem. V težkih trenutkih sta Palčici pomagali lastovica in poljska miška. Palčica pa je pomagala lastovici, ko je bila ranjena.

- Rdeči klobuk: Kakšna se ti je zdela Palčica? Kakšen vtis je nate naredil krt? Te je katera književna oseba razjezila? Kdaj in zakaj? Te je katera književna oseba razveselila? Kdaj in zakaj? Si bil kdaj vesel za Palčico? Kdaj in zakaj? Te je bilo kdaj strah za Palčico? Kdaj in zakaj? Kako si se počutil ob branju pravljice?

Povzetek razmišljanja učencev z rdečim klobukom: Učencem se je Palčica zdela dobrosrčna, prijazna in pogumna. Krt nanje ni naredil dobrega vtisa, zdel se jim je sebičen, vzvišen in dolgočasen. Učence je razjezila krstača, ker je Palčici želela vsiliti poroko s sinom, razjezil pa jih je tudi hrošč, ki jo je ugrabil. Razveselila jih je lastovica, ker je Palčici pomagala. Za Palčico so bili učenci veseli na koncu pravljice, saj je našla svoj dom in princa, ki jo ima rad. Za Palčico jih je bilo strah, ko sta jo ugrabila krstača in hrošč, pa tudi, ko je skoraj ostala pri krtu, saj tega ni želela. Med branjem pravljice so se učenci zaradi Palčice počutili nekoliko zaskrbljeno, ob koncu pa veselo, saj se pravljica srečno konča.

- Rumeni klobuk: Katera književna oseba je naredila kaj dobrega? Katera književna oseba ima pozitivne lastnosti? Te je kdo v pravljici posebej navdušil? Kateri del pravljice se ti je zdel najlepši ali najbolj srečen? Katera književna oseba ima lastnosti dobrega prijatelja?

Povzetek razmišljanja učencev z rumenim klobukom: Palčica, lastovica in majhne ribice so naredile nekaj dobrega. Pozitivne lastnosti imata predvsem Palčica in lastovica. Učence je navdušila lastovica, saj se je izkazala kot dobra prijateljica. Najlepši in najbolj srečen del pravljice je za učence ravno konec, ko Palčica spozna cvetličnega princa. Po mnenju učencev ima lastovica lastnosti dobre prijateljice.

- Črni klobuk: Ali se je v pravljici zgodilo kaj slabega? Katera književna oseba je ravnala slabo in zakaj? S kakšnimi težavami se je soočila Palčica? Ali je Palčica ravnala narobe, ko je na skrivaj zapustila poljsko miško, ki ji je rešila življenje? Se je Palčici kdaj zgodila krivica?

Povzetek razmišljanja učencev s črnim klobukom: V pravljici se je zgodilo več slabih stvari. Palčico so ugrabili in ji vsiljevali poroko. Bila je osamljena in prestrašena. Več književnih oseb je ravnalo slabo: krstača (Palčico je ugrabila in ji hotela vsiliti poroko s svojim sinom.), hrošč (Palčico je ugrabil, nato pa jo zavrzel, ker drugim ni bila lepa.), krt (Hotel se je poročiti s Palčico, čeprav ona tega ni želela.), poljska miš (Palčici je vsiljevala poroko s krtom.). Palčica se je soočila z mnogimi težavami: ugrabitev, osamljenost, strah, mraz. Ni storila narobe, ko je zapustila poljsko miško, saj ji je ta vsiljevala poroko s krtom. Palčici se je večkrat zgodila krivica, saj so bili do nje vsiljivi in so namesto nje odločali.

- Zeleni klobuk: Kaj bi v pravljici spremenil? Kako bi se pravljica lahko drugače končala? Kako bi ti nadaljeval pravljico? Kaj bi se zgodilo, če bi se Palčica poročila s sinom grde krstače? Kaj bi se zgodilo, če bi se Palčica poročila s krtom?

Povzetek razmišljanja učencev z zelenim klobukom: Učenci bi v pravljici spremenili naslednje: neprijazne književne osebe bi postale prijazne, Palčica bi ostala pri ženi (svoji mami), krstača in hrošč pa je ne bi ugrabila. Pravljica bi se lahko končala drugače, in sicer tako, da bi Palčica ostala z lastovico ali pa se vrnila k ženi (svoji mami). Učenci bi pravljico nadaljevali tako, da bi si Palčica in princ ustvarila družino ter bi se po poroki vrnila k mami Palčice. Učenci menijo, da bi bila Palčica žalostna in nesrečna, če bi se poročila s sinom krstače ali s krtom.

- Modri klobuk: Kaj je glavno sporočilo pravljice? Na kratko obnovi pravljico. Ali si bil kdaj v veliki nevarnosti, podobno kot Palčica? Si imel pri branju pravljice kakšne težave?

Povzetek razmišljanja učencev z modrim klobukom: Učenci so kot glavno sporočilo pravljice izpostavili pomen prijaznosti in dobrosrčnosti do drugih, pa tudi, da je pomembno poslušati svoje srce in ne dovoliti, da drugi odločajo namesto nas. Povedali so, da sami niso

bili nikoli v taki nevarnosti kot Palčica, so pa bili že prestrašeni kot Palčica. Pri branju pravljice niso imeli težav.

Zaključek

Učitelji imamo možnost, da učence učimo veščine razmišljanja. To je zanje koristno, saj razvijajo samostojnost, krepijo ustvarjalnost, izboljšujejo sposobnost učenja, razvijajo kritično mišljenje in povečujejo samozavest. Metoda šest klobukov razmišljanja je pri tem zelo učinkovita, saj učencem omogoča soočanje z različnimi načini razmišljanja. Pouk na tak način popestrimo in ga izpeljemo bolj zanimivo. Z izvajanjem delavnic in kratko anketo med učenci sem ugotovila, da večina učencev najraje razmišlja z rumenim klobukom, saj se ta osredotoča na pozitivne vidike in koristi. Najmanj priljubljen je črni klobuk, saj predstavlja razmišljanje o slabostih in nevarnostih. Kot najbolj zahtevnega so učenci navedli modri klobuk, saj zahteva razmislek o samem razmišljanju – refleksija se jim zdi posebej zahtevna. Učenci tretjega razreda metodo s klobuki radi uporabljajo. Omogoča jim, da temo obravnavajo z različnih zornih kotov ter pri tem razvijajo sposobnost izražanja idej, argumentiranja in refleksije. Poleg tega je rokovanje s klobuki zanje zanimivo in zabavno, učna ura pa bolj ustvarjalna.

Literatura

- Andersen, H. C. (1988). Palčica. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- De Bono, E. (1992). Tečaj mišljenja. Ljubljana: Ganeš.
- De Bono, E. (2005). Šest klobukov razmišljanja. Ljubljana: New moment.
- De Bono, E. (2009). Naučite svojega otroka misliti. Maribor: Rotis.
- De Bono, E. (2014). Naučite svojega otroka razmišljati. Maribor: Rotis.
- De Bono, E. (2018). Paralelno razmišljanje: od sokratskega do debonovskega razmišljanja. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Draper, K., De Bono, C. (2024). Šest klobukov razmišljanja za šole in družine: vodič za učitelje, starše in vzgojitelje: otroke in mladostnike navdihuje, da razmišljajo samostojno: primerno za zelo različne starosti. Ljubljana: UMNA.

DEJAVNOSTI ZA RAZVOJ OPISMENJEVANJA V PRVEM RAZREDU PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI

Povzetek: Opismenjevanje je kompleksen proces, ki vključuje razvoj fonološkega zavedanja, povezovanje grafemov in fonemov, razumevanje pomena besedil ter oblikovanje pisnega izražanja. Pri učencih, ki ob vsotopu v šolo izkazujejo težave na teh področjih, so ure dodatne strokovne pomoči ključne za odpravljanje primanjkljajev in preprečevanje učnih neuspehov. V članku so predstavljene teoretične osnove razvoja branja in pisanja v začetni fazi šolanja ter konkretne dejavnosti, ki jih je mogoče izvajati pri dodatni strokovni pomoči v prvem razredu. Poudarjena je pomembnost individualizacije, multisenzoričnih pristopov in postopnega uvažanja zahtevnejših nalog.

Ključne besede: opismenjevanje, branje, pisanje, fonološko zavedanje, dodatna strokovna pomoč

ACTIVITIES FOR DEVELOPING LITERACY IN THE FIRST GRADE DURING CLASSES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE

Abstract: Literacy is a complex process that involves the development of phonological awareness, linking graphemes and phonemes, understanding the meaning of texts, and forming written expression. For students who show difficulties in these areas when they start school, additional professional assistance is crucial for eliminating deficits and preventing academic failure. The article presents the theoretical foundations of reading and writing development in the early stages of schooling and specific activities that can be implemented with additional professional assistance in the first grade. The importance of individualisation, multisensory approaches and the gradual introduction of more demanding tasks is emphasised.

Keywords: literacy, reading, writing, phonological awareness, additional professional assistance

1 Uvod

Prvi razred osnovne šole je ključno obdobje za razvoj temeljnih spretnosti branja in pisanja. Proces opismenjevanja poteka postopno in zahteva usklajeno delovanje različnih jezikovnih in kognitivnih sposobnosti. Na naši šoli vsako leto v prvi razred vstopi tudi nekaj učencev s posebnimi potrebami. Predvsem so to otroci, ki so usmerjeni kot otroci z govorno jezikovnimi motnjami. Ti otroci pri opismenjevanju potrebujejo še posebno pozornost, zato so individualizirani pristopi nujni za preprečevanje širjenja učnih vrzeli. Dodatna strokovna pomoč predstavlja strukturiran okvir, kjer lahko učitelj z individualnim ali skupinskim delom zagotovi ciljno podporo. Pomembno je, da čim prej začnemo z predopismenjevalnimi dejavnostmi. Kot izvajalka dodatne strokovne pomoči in specialna pedagoginja se trudim, da je opismenjevanje za te otroke čim bolj učinkovito. Moja vloga je večplastna, od diagnostičnega spremljanja učenčevega napredka, načrtovanja in izvajanja prilagojenih dejavnosti, do spodbujanja pozitivne samopodobe učenca. Da dejavnosti niso preveč suhoparne, jih poskusim narediti čim bolj zanimive in jih tako popestrim z igro in gibanjem. Tako otroke pritegnem k raznim nalogam opismenjevanja, ki jim pogosto niso ravno ljube. Cilj je, da učenec do konca prvega razreda čim bolj sproščeno in neobremenjeno naredi prve samostojne korake v svet branja in pisanja.

2 Razvoj branja in pisanja v prvem razredu

Razvijanje otrokovih jezikovnih zmožnosti poteka dvostopenjsko. Otrok najprej posluša in govori, potem se nauči pisati in brati. Branje zahteva sposobnost razumevanja zapisanega besedila, pisanje pa sposobnost njegovega tvorjenja. Otroci z jezikovnimi primanjkljaji teh zmožnosti zaradi različnih ovir nimajo ustrezno razvitih. (Žerdin, 2003) Zaradi pomanjkanja logopedov, starši pomoči za svojega otroka pogosto ne dobijo pravočasno. Pogosto se dogaja, da v prvi razred prihajajo otroci z govornimi motnjami, ki bi bile lahko ob ustreznem logopedskem vodenju že odpravljene. Če so težave na tem področju izrazite, se otroke usmeri kot otroke z govorno jezikovnimi motnjami. Tem otrokom bi zelo koristila pomoč logopeda, vendar pa je lahko v postopku opismenjevanja v veliko oporo in pomoč otroku in staršem tudi specialni pedagog.

Učenci prvega razreda se z opismenjevanjem srečajo že kar hitro po vstopu v šolo. To je čas, ko se otroci srečajo z novimi izzivi in novo psihomotorično dejavnostjo, ki je do sedaj pri govornem izražanju in risanju niso bili vajeni. Zanja so potrebne sposobnosti za spoznavanje in rabo novih simbolov, za prepoznavanje novih glasovnih struktur, ki jih v govoru ni zaznati, pri opismenjevanju pa jih otrok spozna z analizo in sintezo (tj. z razstavljanjem izgovorjenih besed na zloge in glasove ter spajanjem glasov v besede). Nova zahteva, ki se pojavi pred otroki, je tudi nova dimenzija, to je dimenzija prostora. Branje in pisanje črk v besedah se dogaja po natančnem prostorskem zaporedju in v določeni smeri. To, kar doslej ni bilo pomembno (pri postavljanju predmetov ali pri risanju), postaja zdaj bistvena prvina prepoznavnosti in pravilnosti zapisa. (Žerdin, 2003) Starši so včasih zaskrbljeni, včasih utemeljeno, včasih ne; je pa dejstvo, da tudi sami strokovnjaki pri nekaterih otrocih včasih opažamo določene (manjše ali večje) težave (ne še motnje). Čeprav so motnje v starostnem obdobju od 5 do 7 let zelo variabilne, morajo otroci ob vstopu v šolo zadostiti minimalnim merilom za uspešno opismenjevanje. Če imajo otroci na določenih področjih težave, potem lahko tudi ob vstopu v šolo pričakujemo več zapletov, težav in vloženega truda, pri nekaterih tudi zelo velike težave in posledično odpor do šole, česar pa si ne želimo. (Perčič, Bukavec, Ozbič, 2022).

2.1 Branje

Razvoj bralnih spretnosti se začne že v predšolskem obdobju s poslušanjem, govorom in spoznavanjem simbolov. V prvem razredu se učenci srečajo s sistematičnim učenjem branja, ki vključuje:

- prepoznavanje glasov in zlogov (fonološko zavedanje),
- povezovanje glasov s črkami (grafem-fonem povezave),
- spajanje črk v zloge in besede,
- razumevanje prebranega.

Učenci z učnimi težavami pogosto počasneje razvijajo hitrost in tekočnost branja, potrebujejo več ponovitev in dodatne vizualne ter slušne podpore. Pomembno je, da čim prej odkrijemo vzroke za nastale težave in učencu čim prej začnemo nuditi ustrezno pomoč ter podporo. Pri učencih z govorno jezikovnimi motnjami lahko zaznamo prve težave že pri vajah fonološkega zavedanja. Pogosto lahko zaznamo, da je pri njih fonemski sluh za posamezne glasove slabše razvit. Posledica tega je slabše razločevanje glasov pri poslušanju. Učenci običajno nimajo posebnih težav pri prepoznavanju prvega glasu v besedi, večje težave imajo pri prepoznavanju zadnjega glasu, še večje pa pri določanju vseh sredinskih glasov. Da bi fonološko zavedanje kar najbolje okrepili, je smiselno s prvošolci že od vstopa v šolo izvajati trening fonološkega zavedanja, ki temelji na poslušanju, prepoznavanju ter izgovarjanju glasov in zlogov kot temeljnih gradnikov besed. Fonološko zavedanje je trening, ki vključuje naslednje dejavnosti:

- prepoznavanje in štetje glasov v besedi,
- fonemska analiza oz. razčlenjevanje besede na posamezne črke ali glasove,
- fonemska sinteza oz. povezovanje črk in glasov v besedo,
- prepoznavanje črk,
- zlogovanje,
- branje kratkih, enostavnih povedi.

Dobro fonološko zavedanje je pogoj za uspešen razvoj branja in pisanja. Že pri izvajanju teh dejavnosti začnemo dodajati tudi dejavnosti povezovanja glasov s črkami. Pri tem je zelo smiselna uporaba stavnice, ki zadnje čase v šolskem prostoru ni več tako prisotna. Učencem, ki imajo težave s fonemskim sluhom, je lahko vizualna opora sličic ob posameznih črkah v veliko pomoč. Lahko se poslužujemo tudi fonomimične metode, ki poleg vizualne komponente vključuje tudi gibe, ki ponazorijo posamezne črke. Vse te vaje izvajamo z namenom, da otrok čim bolj utrdi povezavi glas–črka in obratno črka–glas. Šele, ko bo otrok dovolj utrdil te povezave, bo lahko začel z uspešnim spajanjem glasov v besede. Branje je uspešno, če otroku ni potrebno ves čas razmišljati, kako se kakšna črka imenuje, temveč to počne av-

tomatizirano. Nekateri otroci imajo precej težav s spajanjem glasov v zloge in nato v besede. Običajno pomagajo vaje za branje z vlečenjem, kar lahko ponazorimo tudi grafično. Na list napišemo na levo stran izbrani soglasnik (npr. črko M), na desno pa enega pod drugim vse samoglasnike (A, E, I, O, U). Otrok nato z barvico vleče črte preko črk in zraven glasno izgovarja ustrezne glasove. Tudi bralno razumevanje besed vključimo v dejavnosti takoj, ko otrok pozna dovolj črk. Otroka navajamo, da se pri branju posluša, mu pri tem pomagamo tudi z lastnim branjem. Besedo skupaj preberemo večkrat, da jo učenec prepozna kot celoto in poveže z ustrezno sličico.

2.2 Pisanje

Pisanje se razvija vzporedno z branjem. V prvem razredu se učenci tako učijo pravilne oblike in zapisa črk, smeri pisanja in zapisa besed ter kratkih povedi. Da bi bili na tem področju učenci uspešni, je prvi pogoj navajanje na ustrezno držo telesa, roke in pisala. Spretnost pisanja je namreč v veliki meri odvisna od zrelosti mišičnega tonusa in mišične napetosti na prstih rok. Opažam, da v prvi razred vse pogostejše prihajajo otroci, ki imajo na tem področju precej težav. Pogosto je neprimerna že njihova drža pri sedenju in prijem pisala. Pritisk na podlago je posledično premočan ali prešibek. Učenci tudi še ne obvladajo hotenega in nadzorovanega gibanja, ki ga potrebujejo pri risanju in pisanju. V ta namen je smiselno, da učenci delajo vaje grafomotorike, ki so usmerjene v ustrezen zapis osnovnih potez (ravne navpične, poševne in vodoravne črte ter zaokrožene črte). Tako utrdijo elemente črk, hkrati vadijo tudi orientacijo v črtovju. Grafomotorične vaje se lahko izvaja na začetku opismenjevanja kot samostojno vajo, ki sprva ni omejena s črtovjem. Kasneje, ko učenci že pišejo prve zapise v zvezke pa kot zaključek dejavnosti v obliki vzorčka. Težave na področju pisanja se lahko pojavijo na področju grafomotorike, prostorske orientacije, zapomnitve črkovnih oblik in pravopisa. Zajemajo torej jezikovno, pravopisno in grafomotorično raven. Motnja v razvoju grafomotorike se v celoti pokaže šele takrat, ko se začne otrok učiti pisanja sistematično ter se od njega pričakuje in zahteva, da upošteva pravila pisanja, na primer velikost črk, razmerja med črkami, presledke, robe, vrste... (Žerdin, 2003). Pomembno je, da opazujemo poleg otrokovega pisnega izdelka tudi način pisanja. Pri tem smo pozorni na:

- otrokovo držo telesa, roke in pisala,
- orientacijo na listu,
- velikost črk,
- presledke med črkami in besedami ter
- oblikovanje črk in zapomnitev njihove oblike.

3. Dejavnosti za razvoj opismenjevanja pri dodatni strokovni pomoči

Specialni pedagog lahko v prvem razredu pri urah dodatne strokovne pomoči olajša in celo prepreči, da bi se nakazane motnje na področju opismenjevanja pri učencu povečale in razširile tudi na druge nivoje njegovega funkcioniranja. Z ustreznim diagnosticiranjem motenj branja in pisanja in individualnim načrtom pomoč prilagodi potrebam otroka. Načrt izpolnjuje z individualnim pristopom in vajami, ki bodo učenca čim bolj opolnomočile na poti opismenjevanja. Vaje morajo vključevati čim več senzoričnih izkušenj (vid, sluh, tip) in uporabo prilagojenih materialov (barvne kartice, tipne črke, igre...). Naloge morajo biti usmerjene v razvoj učenčeve motivacije, da pri dejavnosti doživlja uspeh in potrditev. Dobre rezultate lahko dosežemo vajami, ki temeljijo na igri, kjer lahko učenec utrjuje in nadgrajuje znanje in spretnosti na igriv način, z aktivnim vključevanjem in po možnosti tudi gibanjem. Opismenjevanje pri urah dodatne strokovne pomoči zajema:

- dejavnosti za razvoj fonološkega zavedanja, kot so igra prepoznavanja začetnega in končnega glasu v besedi, sestavljanje zlogov v besedo, iskanje besed, ki se rimajo...
- grafomotorične vaje, kot so risanje po vzorcu, sledenje črtam in oblikam, pisanje v pesek, oblikovanje črk s plastelinom, povezovanje pik v obliki črk...
- dejavnosti za razvijanje bralne tekočnosti, kot so vaje za vezavo glasov in zlogov pri branju, branje kartic s slikami in besedami, bralne lestvice s postopno daljšimi zapisi, vaje za spodbujanje hitrejšega prepoznavanja besed...

- dejavnosti za razvijanje besedišča in razumevanja, kot so uporaba slikanic z vprašanji o vsebini, pripovedovanje po slikovnem zaporedju, iskanje sopomenk in protipomenk...

- dejavnosti za povezovanje branja in pisanja, kot so prepisi besed in krajših povedi, dopolnjevanje povedi z besedami, samostojno oblikovanje in pisanje krajših povedi...

Vse te dejavnosti postanejo veliko bolj zabavne, če vključimo gibanje. Branje besed lahko nadgradimo, če v učilnici skrijemo kartončke z besedami in sličicami, ki jih učenec išče in kompletira sličice z ustreznimi besedami. Ker otroci težko vztrajajo dlje časa pri eni dejavnosti, saj jim pozornosti in motivacije hitro zmanjka, je priporočljivo, da se dejavnosti tekom učne ure menjajo.

3.1 Primeri dejavnosti

1. Dejavnost, pri kateri dobi učenec ob usvajanju abecede dobi tudi vizualno oporo je izdelava slikovne abecede. Običajno s to dejavnostjo pričnem, ko v razredu začnejo spoznavati prve črke. Pripravim predlogo (list A4), z zapisano abecedo in okenci, v katera učenci lepijo pripadajoče sličice. Na primer, ko spoznamo črko A, učenec med ponujenimi sličicami izbere tisto, ki se začne na glas A in jo prilepi v ustrezen okvirček. Z usvajanjem novih črk postopno dodaja nove sličice, dokler ne opremi celotne abecede. Nastala abeceda jim potem služi kot pripomoček, ki ga lahko pri priklicu posameznih črk uporabljajo tudi v razredu ali doma, zato jim ga plastificiram. Običajno otroci ta pripomoček radi uporabljajo, saj jim veliko pomeni, da so ga izdelali sami.

2. Naslednja opisana dejavnost je zelo preprosta in vključuje elemente fonološkega zavedanja in igre. Učenec dobi preprost učni list z narisano tabelo, kamor bo tekom dejavnosti beležil svoje ugotovitve. Po učilnici skrijem lističe s sličicami, nato učenca spodbudim, da jih poišče. Takoj, ko najde prvi listič, pride do učnega lista, prilepi sličico in jo poimenuje. Besedo zloguje in zraven šteje zloge. Število zlogov označi na učni list s pikami. Besedi določi še prvi glas in v učni list zapiše ustrezno črko. Nato poišče še nekaj besed, ki se začnejo na enak začetni glas in izbrano nariše. Dejavnost nadaljuje z iskanjem novih lističev, dokler ne zapolni tabele na učnem listu. Dobra stran opisane dejavnosti je, da lahko naloge poljubno spreminjamo, glede na trenutne potrebe. Tako lahko namesto zlogov, preštevamo glasove, določamo zadnji glas v besedi, besedo zapišemo...

3. Dejavnost, pri kateri preko igre razvijamo fonološko zavedanje, je povzeta po predlogi igre Kače in lestve. Za igro potrebujemo igralno polje, ki ga lahko izdelamo sami in ob pomoči aplikacije Canva, figurico, igralno kocko in kartice z dopolnilnimi dejavnostmi. Igralno polje je sestavljeno iz polj s črkami in pripadajočimi sličicami. Navodila za igro prilagodim učencu in njegovim potrebam. Najbolj osnovno navodilo je, da učenec meče kocko, s figurico potuje po poljih, poimenuje sličice ter pove prvi glas besede. Glas ob tem poveže z ustrezno črko, ki jo ima prav tako zapisano v posameznem polju. Igro lahko nadgradimo na različne načine, na primer tako, da učenec pove še tri besede, ki se začnejo na ta začetni glas, pove besedo, ki vsebuje ta glas, ob sličici pove kratko poved itd. Igro popestri dejstvo, da mora imeti učenec tudi nekaj sreče. Na polju z lestvijo se igralec s figurico povzpne po igralnem polju na njen vrh in hitro napreduje, na polju, kjer ima kača glavo, pa nazaduje na njen rep. Da ob igri zagotovimo učencu tudi nekaj gibanja, so nekatera polja označena s smeškom. To so polja z dodatnimi nalogami na karticah. Na vsaki kartici je navodilo za gibalno nalogo in število ponovitev. Igra se konča, ko učenec s figurico doseže cilj. Igro lahko igra en ali več učencev.

Zaključek

Opismenjevanje v prvem razredu predstavlja temelj za uspešno šolanje, zato je zgodnje prepoznavanje težav in pravočasno izvajanje dodatne strokovne pomoči ključnega pomena. Zahteva raznoliko in premišljeno načrtovane dejavnosti, še posebej pri učencih, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami ali drugimi primanjkljaji na področju jezika potrebujejo skrbno načrtovane dejavnosti, ki spodbujajo razvoj fonološkega zavedanja, grafomotoričnih spretnosti, povezovanja glasov in črk ter razumevanja prebranega. Praksa kaže, da so najbolj učinkoviti individualizirani in multisenzorični

pristopi, ki združujejo slušno, vidno in gibalno izkušnjo ter učencem omogočajo aktivno sodelovanje. Pomembno je, da so dejavnosti prilagojene zmožnostim posameznega učenca, saj le tako lahko doživlja uspeh in ohranja motivacijo za učenje. Uspeh pri razvoju bralnih in pisnih spretnosti temelji na individualiziranem pristopu, postopnosti in spodbujanju učenčeve motivacije. Posebej dragocene so igre in naloge, ki povezujejo gibanje in učenje, saj krepijo pozornost, vztrajnost in notranjo motivacijo. Vloga specialnega pedagoga je pri tem večplastna – od natančnega spremljanja napredka, do izbire primernih strategij in spodbujanja pozitivne samopodobe. Sistematično in potrpežljivo delo omogoča, da učenci kljub začetnim težavam dosežejo pomembne korake na poti k samostojnemu branju in pisanju. Tako dodatna strokovna pomoč ni le podpora pri učenju, temveč ključni dejavnik pri gradnji otrokove samozavesti in dolgoročne uspešnosti.

Literatura

- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovi Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). Učne težave v osnovni šoli – problem, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Perčič, S., Bukavec, S., Ozbič, M. (2022). V svetu glasov: vaje fonološkega zavedanja. Trst: Mladika.
- Žerdin, T. (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo.

KAKO V PODALJŠANEM BIVANJU SPODBUJATI MOTIVACIJO OTROK ZA UČENJE IN RAZISKOVANJE

Povzetek: Podaljšano bivanje (OPB) je pogosto razumljeno predvsem kot prostor za varstvo otrok po pouku, vendar ima lahko pomembno vlogo pri spodbujanju učne motivacije in radovednosti. Prav v tem času se odpirajo priložnosti za učenje, ki ni omejeno s časovnimi pritiski, ocenjevanjem ali strogimi učnimi načrti. Namen prispevka je raziskati, kako lahko učitelj v OPB načrtno oblikuje dejavnosti, ki spodbujajo notranjo motivacijo otrok za učenje in raziskovanje. Metodološko se prispevek opira na analizo strokovne in raziskovalne literature (Nedeljko, 2021; Lewis, 2025; Tuero, 2025; Heidorn, 2025) ter na izkušnje iz pedagoške prakse. Posebej so izpostavljene razlike med notranjo in zunanjo motivacijo ter pomen treh temeljnih psiholoških potreb: kompetentnosti, avtonomije in povezanosti. Ugotovitve kažejo, da motivacijo v OPB najboljše spodbujajo dejavnosti, ki izhajajo iz otrokovih interesov, omogočajo izbiro, krepijo občutek »zmorem« ter vključujejo sodelovanje z vrstniki in avtentične izzive iz vsakdanjega življenja. OPB lahko tako postane prostor, kjer se motivacija za učenje ne le ohranja, temveč tudi krepi, če učitelj ustvari spodbudno, varno in raznoliko okolje. Ključne besede: avtonomija učenca, motivacija, podaljšano bivanje (OPB), raziskovalno učenje

HOW TO FOSTER CHILDREN'S MOTIVATION FOR LEARNING AND EXPLORATION IN AFTERSCHOOL CARE

Abstract: Afterschool care is often perceived mainly as a space for supervising children after lessons, but it can also play an important role in fostering learning motivation and curiosity. During this time, opportunities for learning emerge that are not limited by time pressures, grading, or rigid curricula. The purpose of this paper is to explore how teachers in afterschool care can intentionally design activities that stimulate children's intrinsic motivation for learning and exploration. Methodologically, the paper is based on an analysis of professional and research literature (Nedeljko, 2021; Lewis, 2025; Tuero, 2025; Heidorn, 2025) as well as on experiences from pedagogical practice. Particular attention is given to the distinction between intrinsic and extrinsic motivation and to the importance of three fundamental psychological needs: competence, autonomy, and relatedness. Findings indicate that motivation in afterschool care is best supported by activities that build on children's interests, provide choice, strengthen the sense of "I can do it," and involve collaboration with peers and authentic challenges from everyday life. Afterschool care can thus become a space where motivation for learning is not only maintained but also enhanced, provided that the teacher creates an encouraging, safe, and diverse environment.

Keywords: afterschool care, inquiry-based learning, learner autonomy, motivation

1 Uvod

Motivacija je eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učenja in razvoj otrokove osebnosti. Brez nje so tudi najboljše metode poučevanja neučinkovite, saj učenec ne vstopa v učenje s pripravljenostjo, da vztraja in raziskuje. V zadnjih letih, še posebej po pandemiji COVID-19, so učitelji opazali občuten upad motivacije pri učencih, kar se je kazalo v pomanjkanju vztrajnosti, občutku nesmiselnosti šolskega dela in zmanjšanem zanimanju za učenje (Nedeljko, 2021, str. 15). Podaljšano bivanje (OPB) predstavlja posebno priložnost za spodbujanje motivacije, saj presega stroge okvirje pouka in omogoča bolj sproščeno, raziskovalno naravnano učno okolje. Otroci lahko v tem času razvijajo radovednost, kreativnost in občutek uspeha na načine, ki jih redni pouk pogosto ne omogoča. Namen tega prispevka je raziskati, kako lahko v PB spodbujamo motivacijo otrok za učenje in raziskovanje, ter na podlagi teorije in raziskav oceniti, katere dejavnosti imajo največji potencial. Članek povezuje spoznanja iz slovenske in mednarodne literature ter predlaga smernice za prakso, ki bi lahko pomagale PB preoblikovati v prostor avtentičnega učenja in notranje motivacije.

2 Motivacija

Motivacija za učenje je pogosto napačno razumljena. Pogosta zmotja je, da učitelj neposredno motivira učenca. Kot ugotavlja Nedeljko (2021, str. 15–16), je motivacija notranji proces, ki ga učenec sam uravnava na podlagi svojih potreb, interesov in ciljev. Učitelj lahko s svojim načinom dela le poveča verjetnost, da se bo učenec vključil v dejavnost. Če način

dela temelji zgolj na ponavljanju nalog ali na prisili, notranja motivacija oslabi. Podobno tudi grožnje niso dolgoročno učinkovite: otrok lahko sicer izpolni nalogo, a pri tem ne razvije pozitivnega odnosa do učenja.

Motivacijo krepijo pozitivna čustva; veselje, ponos in občutek kompetentnosti. Učitelj v podaljšanem bivanju lahko na to vpliva z ustvarjanjem dejavnosti, ki sprožajo radovednost in ponujajo primerne izzive. Heidorn (2025, str. iii) je ugotovila, da otroke k raziskovanju najbolj motivirajo osebni interes, užitek ob delu, dovolj časa za nalogo, vidni rezultati in sodelovanje z vrstniki. To nakazuje, da so ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti temelj za krepitev notranje motivacije.

2.1 Pomen čustev in odnosov

Motivacija je tesno povezana s čustvi. Boekaerts (2013, v Nedeljko, 2021, str. 16) poudarja, da čustva usmerjajo učenje: pozitivna čustva ustvarjajo pogoje za samouravnavanje in evalvacijo, negativna pa učenje zavirajo. Pomembno je, da pedagog ustvari okolje, kjer se otroci dobro počutijo. Lewis (2025, str. vii) je pokazal, da so po pandemiji kakovostni odnosi med učenci in učitelji, pa tudi vključevanje v obšolske dejavnosti, najmočnejši dejavniki motivacije. Učenci, ki se počutijo povezane, so bolj pripravljeni na učenje in raziskovanje. Tudi raziskava *The Role of Motivation among Primary School Students* (2025) potrjuje, da so za notranjo motivacijo pomembne tri psihološke potrebe: avtonomija, kompetentnost in pripadnost (Deci in Ryan, v viru, str. 6). Če so te zadovoljene, učenec razvije vztrajnost in veselje do učenja.

2.2 Avtonomija in izbira kot gonilo notranje motivacije

Možnost izbire je eden najmočnejših dejavnikov motivacije. Tuero (2025, str. 4) je ugotovila, da učenci v avtonomno podpornem okolju, kjer lahko izbirajo med nalogami, razvijejo večjo notranjo motivacijo, samozavest in globlje razumevanje. Podobno Corpus (2014, v *Building Intrinsic Motivation*) opozarja, da notranja motivacija vodi do boljših učnih rezultatov in dolgoročnih učnih navad, medtem ko zunanje nagrade učinkujejo le kratkoročno. V času podaljšanega bivanja otrokom omogočimo izbiro dejavnosti: npr. raziskovalni kotiček, ustvarjalni projekt, športna aktivnost ali bralni klub. S tem razvijamo občutek avtonomije, kar neposredno krepi motivacijo. Motivacija učiteljev pri tem ni zanemarljiva: kot ugotavlja Pelletier (2016, v *Building Intrinsic Motivation*), motiviran učitelj ustvarja okolje, kjer se lažje razvija notranja motivacija tudi pri učencih.

2.3 Avtentične naloge in ustvarjalnost

Avtentične in zanimive naloge so močan vir motivacije. Nedeljko (2021, str. 17) poudarja, da so učne situacije iz vsakdanjega življenja najbolj motivirajoče, saj krepijo občutek smiselnosti in izzvanosti. Podobno raziskava *EFL Motivation in Primary School* (str. 12–13) pokaže, da uporaba avtentičnih virov, kot so filmi, močno poveča motivacijo učencev in jo spremeni iz zunanje (ocene) v notranjo (užitek ob učenju).

V podaljšanem bivanju lahko avtentičnost zagotovimo z nalogami, ki povezujejo šolo in vsakdanje življenje: npr. priprava raziskave o prehrani (kaj so jedli, od kot prihaja določena hrana, nato pa narišejo in kaj izrežejo in ustvarijo plakat), mini gledališča (skupaj si izmislijo kratko zgodbo in jo zaigrajo pred drugimi) ali našišejo pot v šolo (primerjajo, se pogovarjajo, debatirajo- kateri način je okolju bolj prijazen). Tudi Heidorn (2025, str. 152) potrjuje, da ustvarjalno reševanje problemov vodi k večji angažiranosti in razvoju kritičnega mišljenja.

3 Evalvacija dejavnosti v podaljšanem bivanju

Na podlagi vseh virov lahko dejavnosti v času podaljšanega bivanja ocenjujemo glede na naslednje kriterije:

- Čustva: dejavnost sproža pozitivna čustva in zmanjšuje negativna.
- Avtonomija: otrok ima možnost izbire in samostojnega odločanja.
- Kompetentnost: naloga je dovolj zahtevna, da spodbuja občutek »zmorem«.
- Pripadnost: dejavnosti omogočajo sodelovanje in povezovanje z vrstniki.

- Avtentičnost: naloge izhajajo iz resničnega življenja in spodbujajo raziskovanje.

Če OPB ponuja dejavnosti, ki upoštevajo te kriterije, postane prostor notranje motivacije, raziskovanja in ustvarjalnosti. Če pa temelji zgolj na ponavljanju nalog in disciplini, ostaja pri zunanji motivaciji, ki dolgoročno nima moči (Wu, 2002, v Building Intrinsic Motivation).

4 Zaključek

Podaljšano bivanje ima velik potencial, da postane prostor, kjer otroci razvijajo notranjo motivacijo za učenje in raziskovanje. Kot kažejo raziskave, učitelj sam ne more neposredno motivirati učenca (Nedeljko, 2021, str. 15–16), lahko pa z ustreznimi pogoji poveča verjetnost, da se bo učenec vključil v dejavnosti. Pomembni dejavniki so pozitivna čustva, občutek avtonomije, avtentične naloge, kakovostni odnosi in občutek pripadnosti. Lewis (2025) izpostavlja pomen odnosov in obšolskih dejavnosti po pandemiji, Tuero (2025) pa moč izbire pri oblikovanju notranje motivacije. Heidorn (2025) dodaja, da ustvarjalno reševanje problemov krepi kritično mišljenje in angažiranost. Raziskave o avtentičnih virih (EFL Motivation) kažejo, da avtentične vsebine motivacijo premaknejo iz zunanje v notranjo, Building Intrinsic Motivation pa opozarja, da notranja motivacija vodi do dolgoročnega uspeha, medtem ko zunanje nagrade izgubijo moč. Če v OPB vključimo dejavnosti, ki nagovarjajo otrokove potrebe po kompetentnosti, avtonomiji in pripadnosti (Deci in Ryan, v The Role of Motivation among Primary School Students, 2025), bo to prostor, kjer otroci ne bodo zgolj izpolnjevali nalog, ampak raziskovali, ustvarjali in se učili z veseljem. PB lahko tako postane prostor, kjer otroci spoznajo »skrivnost motiviranih učencev« – da pravo učenje izvira iz notranje radovednosti in občutka smisla.

Literatura

- Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V O naravi učenja: uporaba raziskav v praksi (str. 83–98). Zavod RS za šolstvo.
- Corpus, J. H. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation in education: Definitions, history, theory, research, and practice. *Educational Psychology Handbook*, 1(2), 55–72.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- EFL Motivation in Primary School (2025). [Raziskovalno poročilo].
- Heidorn, S. (2025). The effect of creative problem solving training on students' creative and critical thinking skills and dispositions (Doktorska disertacija, University of Minnesota).
- Lewis, M. J. (2025). Student motivation in a post COVID-19 public school environment (Magistrska naloga, Bethune-Cookman University).
- Marentič Požarnik, B. (2018). Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju. DZS.
- Nedeljko, N. (2021). Zmote in resnice o motivaciji za učenje (Skrivnost motiviranih učencev). *Razredni pouk*, 23(3), 15–18. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pelletier, L. G. (2016). Teachers' motivation and students' motivation: A longitudinal study testing self-determination theory predictions. *Educational Psychology*, 36(2), 113–133.
- Raffini, J. P. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. *Educy*.
- Ryan, S. (1998). Using films as authentic resources for teaching English. *Language Learning Journal*, 18(1), 37–44.
- The Role of Motivation among Primary School Students (2025). [Raziskovalno poročilo].
- Tuero, A. (2025). Building intrinsic motivation through choice-based learning (Doktorska disertacija, Northeastern University).
- Wu, X. (2002). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of choice and autonomy. *Language Teaching Research*, 6(3), 251–268.

STRATEGIJE AKTIVNEGA POUKA KOT ORODJE ZA VEČJO MOTIVACIJO IN VKLJUČENOST UČENCEV

Povzetek: V sodobnem izobraževalnem prostoru se vse bolj uveljavlja spoznanje, da učenje ni zgolj kognitivni proces, temveč je tesno povezano z gibanjem telesa. Cilj vseh nas, ki se ukvarjamo s poučevanjem, je motiviran in vključen učenec, kar v današnjem času učitelju pogosto predstavlja precejšen izziv. Namen prispevka je predstaviti primere dobre prakse s področja učenja, podprtega z gibanjem in temelji na učiteljevih izkušnjah, pridobljenih z opazovanji ter evalvacijami učencev. Gibanje je pomembno ne le za telesni razvoj, temveč tudi za kognitivni in socialni vidik učenja. Učitelji lahko veliko naredimo za aktivnejši in zdravju prijaznejši pristop k poučevanju. Z gibalnimi aktivnostmi lahko usvajanje učne snovi in utrjevanje že naučenega bistveno bolj približamo učencem.

Ključne besede: strategije aktivnega pouka, primeri dobre prakse, gibanje, motivacija, vključenost učencev

ACTIVE TEACHING STRATEGIES TO BOOST STUDENT MOTIVATION AND ENGAGEMENT

Abstract: In contemporary educational environment, there is an increasing awareness that learning is not merely a cognitive process, but is closely connected with physical movement. The goal of all of us engaged in teaching is a motivated and actively involved learner, which today often represents a considerable challenge for teachers. The purpose of this paper is to present examples of good practice in movement-supported learning, based on teacher's experiences gained through observation and student evaluation. Movement plays a vital role not only for physical development but also for the cognitive and social aspects of learning. Teachers can significantly contribute to a more active and health-friendly approach to teaching. Through movement-based activities, the acquisition of new knowledge and the consolidation of what has already been learned can be made significantly more engaging and accessible to students.

Keywords: active learning strategies, examples of good practice, movement, motivation, student engagement

Uvod

Kot učiteljica se zavedam, da je notranja motivacija učenca največji vir želje po učenju in posledično znanja, ki ni le trenutno, temveč dolgoročno. V zadnjih letih poučevanja sem prišla do spoznanja, da se je način, kako motivirati učence, v preteklih desetih letih bistveno spremenil. V tem kontekstu se vračam k temeljnemu pristopu, ki temelji na telesni izkušnji, k učenju skozi gibanje. V prispevku pišem o pomenu gibanja za učenje, ki ga podpirajo številne raziskave, spregovorim o bistvenih načelih Fit pedagogike in opišem nekaj preprostih, a učinkovitih gibalnih aktivnosti, ki jih redno uporabljam v praksi.

Znanost o pomenu gibanja za učenje

Učitelji poučujemo v času, ko nas in naše učence digitalizacija spremlja na vsakem koraku. Navsezadnje so učenci odsev sodobnega časa in hitro spreminjajočih se trendov sodobne družbe. Informacijsko-komunikacijska tehnologija je v zadnjih letih močno zaznamovala šolski prostor. Po mojih izkušnjah so sprva digitalna orodja in aplikacije predstavljale odlično orodje za večjo motivacijo učencev, hkrati pa so omogočale večjo samostojnost in več raziskovalnega dela pri učenju. Vendar opažam, da se je začetna privlačnost uporabe IKT pri pouku občutno zmanjšala. Učenci danes v veliki meri digitalna orodja povezujejo z zabavo, družbenimi omrežji in igrami, kar jih preusmerja od izobraževalne vsebine, zato se kot učiteljica sprašujem o smiselnosti uporabe IKT pri pouku, zato se je pojavila potreba po drugačnih didaktičnih metodah. Nedvomno je pri tej odločitvi veliko vlogo odigralo dejstvo, da smo kot šola že vrsto let vključeni v projekt Fit pedagogika.

Kot nakazuje uvod, bom v tem poglavju združila nekaj ključnih spoznanj pomembnih avtorjev s področja nevroznanosti in gibalnega razvoja. Vse več raziskav namreč potrjuje, da je gibanje ključen dejavnik pri učenju, saj neposredno vpliva na pomnjenje, čustveno regulacijo in motivacijo učencev. Nevroznanost je v zadnjih desetletjih osvetlila povezavo med telesno aktivnostjo in kognitivnimi funkcijami in njena spoznanja so bila osnova za razvoj novih pedagoških pristopov, ki vključujejo gibanje kot sestavni del učnega procesa. V luči tega

sama opažam, da je poučevanje z gibanjem pogosto učinkovitejše, saj temelji na izkustvenem, čutnem učenju ter pri učencih deluje vključujoče. Kako pride do teh povezav, pojasnjuje Ratey (2008) v svojem delu *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. Telesna aktivnost spodbuja nastajanje novih nevronov, krepi sinaptične povezave in povečuje izločanje BDNF – beljakovine, ki deluje kot energija za možgane. Jensen (2005) v knjigi *Teaching with the Brain in Mind* razlaga, da gibanje aktivira različne možganske regije, ki sodelujejo pri učenju, pozornosti in pomnjenju. Opozarja, da lahko že kratke gibalne prekinitve med poukom bistveno izboljšajo osredotočenost in učni uspeh.

Tako kot v tujem se tudi v slovenskem prostoru mnogo avtorjev ukvarja s strategijami aktivnega pouka z gibanjem. V podkastu Vesna Geršak (2023) govori o pomembnosti učenja z gibanjem, ki zaradi učenčeve lastne in izkustvene udeležbe pozitivno vpliva na dolgoročno znanje in pomoč pri učenju. Poudarja, da pri tovrstnem učenju ne gre nujno za kompleksne aktivnosti, temveč za povsem preproste. Nekaj takšnih primerov dobre prakse predstavim v naslednjem poglavju. S celostnim pristopom k učenju z gibanjem se ukvarja tudi Barbara Konda, ki je avtorica koncepta Fit pedagogika.

Fit pedagogika je »nova, sodobna učna strategija, katere temelj se skriva v besedi Fit (biti v dobri psihofizični kondiciji). Zajema učne metode, s katerimi pri učečem v procesu učenja dosežemo psihofizično ravnovesje in s tem omogočamo kakovostnejše učenje. FIT pedagogika™ postavlja v ospredje učenje v gibanju, gibanje skozi igro in funkcionalno raven znanja. V učne metode vključuje vse vidike posameznikovega razvoja, tako motoričnega, kognitivnega, osebnostnega, socialnega, čustvenega kot tudi telesnega ... Poleg vsega navedenega je Fit pedagogika™ še sodobna, dinamična, inovativna, zabavna, pestra, motivacijska, zdrava in pozitivna učna strategija« (Konda, B., 2019, str. 15). Pomemben prispevek k razumevanju kinestetičnega pristopa je podal tudi Jani Prgič v priročniku *Kinestetični razred* (2021), kjer predstavi konkretne strategije za vključevanje gibanja v učni proces. Prgič poudarja, da gibanje ni motnja v razredu, temveč priložnost za boljše pomnjenje, sodelovanje in razvoj socialnih veščin. V priročniku izpostavlja nekaj pomembnih pomislekov, ki lahko učitelje ovirajo pri vključevanju gibanja v pouk, kot so skrb, da bi aktivnosti vzele preveč časa in tako učitelji ne bi zadostili standardom znanja, da bi bil pouk preveč kaotičen in učitelj ne bi imel nadzora nad učenci. Morda se tak način poučevanja sprva zdi res brezciljen, vendar temu, sodeč po odzivih učencev, ni tako.

Strategije aktivnega pouka v učilnici

V tem poglavju opišem nekaj primerov dobre prakse, ki jih uporabljam od 4. do 9. razreda pri rednem pouku angleščine, v okviru RAP-a pri predmetu Zmorem in nekatere tudi pri urah DSP. Ko govorim o aktivnih metodah Fit Pedagogike, s tem mislim določen nabor metod, ki so mi blizu in so se izkazale kot učinkovite pri doseganju zastavljenih ciljev – usvajanju nove učne snovi ali utrjevanju že obravnavane učne snovi. Fit aktivne metode so avtorsko zaščitene in v lasti avtorice programa Barbare Konda, univ. dipl. fiziologinje, zato jih podrobno ne bom opisovala, temveč povedala, v kakšne namene uporabljam določene metode. Vse delujejo po strategiji treh korakov: navodila, reševanje nalog, preverjanje. Predvsem v drugem triletju uporabljam za obravnavanje nove ali pa utrjevanje že obravnavane učne snovi aktivni metodi Milni mehurček, Zadeni tarčo in Podaj me. Za utrjevanje snovi se je kot zelo učinkovita izkazala metoda Spomin. Učenci jo imajo zelo radi in so pri tem uspešni. S fit metodo Aktivno branje urimo glasno branje. Pri tej metodi morajo biti učenci zelo zbrani in prisotni, da lahko aktivnost tekoče poteka.

Ena izmed učnih strategij, ki ni povezana s Fit pedagogiko, vendar se je izkazala za zelo uspešno, je način usvajanja nove učne snovi, predvsem besedišča. Uporabljam jo vse od 4. do 9. razreda. Novo besedišče vpeljem tako, da je na listu na eni strani slika določenega predmeta ali ponazorjen pojem, na drugi strani pa v angleščini zapisana beseda. V višjih razredih ni nujno, da gre za vizualni prikaz besede, lahko je tudi zapis v slovenščini. Med poslušanjem glasbe so učenci naslonjeni na mizo, z zaprtimi očmi, učitelj pa razporedi nove pojme po razredu. Ko glasba utihne, morajo učenci poiskati vse pojme/besede in jih

zapisati v zvezek, pri čemer mora biti zvezek zmeraj na njihovi mizi. Šele ko zapišejo vse besedišče, se lahko z zvezkom sprehodijo po učilnici od besede do besede in preverijo svoj zapis. Omenjeno izvajam v več različicah, lahko tudi kot skupinska tekmovalna igra, kjer tekmujejo, katera skupina v določenem časovnem intervalu zapiše čim več pravilno zapisanih besed. V skupini zmeraj pišejo vsi učenci. Skupaj z njimi določim pravila tekmovanja in poudarim pomembnost sodelovanja in vključenost vseh učencev v skupini. Točkujem tako, da iz posamezne skupine izberem naključnega učenca. S tem se izognem temu, da bi celotna skupina odgovornost za pisanje zvalila le na enega posameznika, hkrati pa so vsi aktivni, kar je pravzaprav moj cilj. V tem primeru to ni mogoče, zato v bitki za zmago med seboj zavzeto sodelujejo.

Kadar obravnavamo določeno temo in me zanima stališče učencev, to izvedem tako, da po razredu razdelim trditve ali fotografije. Primer – po učilnici razporedim trditve: *I'm an expert chef! / I can cook a little. / I can't make toast!* Namesto da učenci sedijo v klopi, jih prosim, da se razporedijo k trditvi, ki kar najbolj velja za njih. Tako jih spodbudim, da vstanejo, se sprehodijo in stojijo, medtem ko jim postavljam dodatna vprašanja. Nove pojme pogosto obravnavamo z gestikulacijo. Pojmu dodelimo nek gib oziroma gesto ter na ta način utrjujemo večje število pojmov. Tako smo med drugim naredili pri obravnavanju glagolov na temo kuhanje (npr. stir, mix, boil, cook, bake). Pri tem zmeraj izhajam iz učencev in upoštevam njihove predloge. Besedišče ponavljamo tudi s kovanci in igro pantomima. Pri utrjevanju s kovanci sicer ni vključeno gibanje, vendar morajo učenci vklopiti druge miselne procese, ki zahtevajo kreativnost, zato je aktivnost prav tako razgibana, le da na drug način. S kovanci morajo namreč ponazoriti ciljno besedišče, ostali učenci – lahko gre za skupino ali par – pa morajo uganiti, za katero besedo gre. Na podoben način utrjujemo besedišče s pisanjem na hrbet, pri čemer učenci uporabijo prst, ali pa po fit aktivni metodi Fit pisanje. V četrtem razredu učenci pozdrave utrjujejo tako, da določim del dneva, oni pa morajo med sprehajanjem srečati 5 sošolcev, s katerimi se rokujejo in se ustrezno delu dneva pozdravijo. Do sedaj so to aktivnost zmeraj opravili z nasmehom na obrazu. Tak način lahko uporabimo tudi pri utrjevanju poljubne snovi, le da način malce prilagodimo.

Pri urah zelo rada uporabljam metodo Pogovor med sprehodom (Prgič, 2018, str. 97). Izjemno priročna je takoj po razlagi nove snovi, kjer učenci sodelujejo v paru in morajo med sprehajanjem po razredu drug drugemu s svojimi besedami obnoviti razlago, ki so jo pred tem slišali.

Pri skupinskem delu dam pogosto eni skupini možnost za delo zunaj učilnice (na klopici pred učilnico ali pa kar na tleh pred učilnico). Vsakokrat je za delo izven učilnice na vrsti druga skupina. Ostale si lahko izberejo poljuben prostor v učilnici. Zanimivo je, da ima tako preprosta aktivnost, kot je menjava lokacije, tako velik učinek in v trenutku motivira učence. Omenila bi še žogo. Uporabljam jo pri utrjevanju snovi, pa tudi pri preverjanju, ali so učenci razumeli razlago nove snovi. Postavim vprašanje, odgovori pa tisti učenec, ki mu vržem žogo in jo ulovi. Ta lahko potem izbere naslednjega učenca.

Refleksija učiteljice in mnenja učencev

Pri izvajanju fit aktivnih metod in drugih gibalnih aktivnosti v razredu se vedno znova potrjuje, da je gibanje močno orodje za vključevanje učencev v učni proces. Metode izbiram premišljeno, predvsem glede na starostno skupino učencev. Mlajši učenci so praviloma bolj sproščeni, odprti za igro in gibanje, medtem ko pri starejših opažam več zadržanosti, saj jim je občasno nerodno sodelovati pri določenih aktivnostih. Zato izbiram takšne metode, ki so jim blizu, jih ne spravljajo v nelagodje in hkrati omogočajo doseganje učnih ciljev.

Na začetku sem imela občutek, da uvajanje gibanja v pouk prinaša kaos in izgubo nadzora. Sčasoma pa sem ugotovila, da je ključ v jasnih, enostavnih navodilih in preverjanju razumevanja. Ko učenci točno vedo, kaj se od njih pričakuje, aktivnosti potekajo tekoče, strukturirano in z jasnim namenom. Pogosto metode prilagodim glede na temo in razpoloženje v razredu. Pomembno je, da sem kot učiteljica dosledna pri dajanju navodil in da po potrebi tudi sama pokažem, kako naj aktivnost poteka. Na tem mestu se strinjam z mislimi Marwe

Abdelbary (2017), ki opozarja, da so se učitelji 21. stoletja znašli v precepu: po eni strani naj bi učencem ponudili čim več vsebin, po drugi strani pa se od njih pričakuje, da zmanjšajo čas za gibanje, saj se to pogosto dojema kot "zapravljanje časa". Abdelbary poudarja, da je gibanje ključno za vsakodnevno delovanje otrok in da bi moralo biti sestavni del učnega procesa, ne pa obrobna dejavnost.

Po koncu dejavnosti sem v več razredih pridobila povratne informacije učencev in bile so izjemno pozitivne. Nekaj njihovih odzivov sem zbrala in jih podajam tukaj:

- Všeč mi je bilo, da sem se gibal in tekal po razredu.
- Zanimivo mi je bilo, da sem z žogo iz papirja moral zadeti tarčo. Sploh ni bilo enostavno.
- Še večkrat bi se morali tako učiti.
- Bilo je zanimivo.
- Všeč mi je bilo to, da je učna ura hitro minila.
- Rada tekmujem, zato sem se pri uri zabavala.
- Dobro sem se počutila, ker smo vsi sodelovali.

Iz odgovorov lahko razberemo, da jim je všeč gibanje, dinamika, sodelovanje in občutek, da so aktivno vključeni v pouk. Prav ta občutek vključenosti je zame najpomembnejši pokazatelj uspešnosti metode. Čeprav gre v primerih dobre prakse, ki sem jih opisala, za zelo preproste aktivnosti, imajo večinoma izjemno pozitiven učinek na razredno dinamiko, predvsem pa aktivno vključujejo vse učence ter spodbujajo sodelovanje. Zgodi se, da prihaja do nesporazumov, občasno do nesodelovanja določenih učencev zaradi različnih razlogov, vendar če povzamem, je ta vidik zanemarljiv v primerjavi s prednostmi, ki jih aktivne strategije poučevanja omogočajo.

Zaključek

Vključevanje gibanja v pouk različnih predmetov bi moralo postati del redne prakse v šolskem prostoru. Ne glede na to, da so morda te didaktične metode na prvi pogled videti kaotične ali se nam zdijo celo časovno potratne, imajo dokazano pozitiven učinek na razredno dinamiko in dolgoročno pomnjenje. Gibanje je več kot aktivnost, je most med telesom in umom, ki učencem pomaga pri pomnjenju in jih posledično dodatno motivira. Že z majhnimi aktivnostmi, ki vključujejo gibanje, lahko učitelji ustvarimo velike učinke. Vključevanje gibanja v pouk ni le koristno, temveč bistveno, če želimo učencem ponuditi motivacijsko in vključujoče učno okolje.

Literatura

- Abdelbary, M. (2017). Learning in Motion: Bring Movement Back to the Classroom. [19. 10. 2025] <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-learning-in-motion-bring-movement-back-to-the-classroom/2017/08>
- Geršak, V. (2023). [19. 10. 2025] Plesna pedagogika kot pot do izkustvenega učenja [Avidio podkast]. RTV Slovenija. <https://radioprvi.rtvsl.si/podkast/plesna-pedagogika/174984693>
- Jensen, E. (2005). Teaching with the Brain in Mind. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Konda, B. (2019). Fit International: Svet gibanja, veselja in zdravja. Ljubljana: Forma 3 D.
- Prgić, J. (2018). Kinestetični razred: učenje skozi gibanje. Praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Ratey, J. J. in Hagerman, E., (2008). Spark: the revolutionary new science of exercise and the brain. New York: Little, Brown Spark.

VEČER V KNJIŽNICI S SOBO POBEGA

Povzetek: Učenci so v okviru posebnega dogodka preživeli prijeten večer v knjižnici, kjer je bilo v ospredju veselje do branja in skupno raziskovanje znanja. Osrednja dejavnost je bila soba pobega, ki je s svojimi izzivi spodbujala logično razmišljanje, ustvarjalnost in predvsem medvrstniško sodelovanje. Naloge so bile zasnovane tako, da so potekale v duhu zdravega tekmovanja, ob tem pa je prevladovalo sproščeno in spodbudno vzdušje. Učenci so ob reševanju izzivov pokazali veliko zagnanosti ter ob koncu dogodka odnesli s seboj številne pozitivne vtise, ki potrjujejo, da knjižnica ostaja pomemben prostor druženja, povezovanja in učenja. Ključne besede: knjižnica, dogodek, branje, soba pobega, učenci, sodelovanje

AN EVENING IN THE LIBRARY WITH AN ESCAPE ROOM

Abstract: As part of a special event, students spent an enjoyable evening in the library, where the joy of reading and the shared pursuit of knowledge were at the forefront. The main activity was an escape room. Its challenges encouraged logical thinking, creativity, and, above all, peer collaboration. The tasks were designed to promote the spirit of healthy competition, while maintaining a relaxed and supportive atmosphere. During the problem-solving activities, students demonstrated great enthusiasm, and by the end of the event, they took away numerous positive impressions, confirming that the library remains an important space for socializing, connecting, and learning.

Keywords: library, event, reading, escape room, students, collaboration

1 Uvod

Šolska knjižnica ni zgolj prostor, v katerem so shranjene knjige in jih knjižničarka izposoja učencem. »Tradicionalno pojmovanje šolske knjižnice se je spremenilo: knjižnica ni skladišče knjig, ampak je središče, kjer se znanje, zapisano na različnih nosilcih, razpršuje, knjižnica je torej bolj križišče poti, po katerih se pretaka znanje« piše Rebolj (Rebolj, 2008)

Vloga šolske knjižnice v sodobni osnovni šoli presega njeno tradicionalno funkcijo kot prostor za izposojanje knjig. Knjižnica postaja središče učenja, raziskovanja, ustvarjalnosti in razvoja bralne kulture. Za učence predstavlja varno in spodbudno okolje, kjer lahko razvijajo bralno pismenost, kritično mišljenje in informacijsko opismenjevanje – ključne kompetence za uspešno vključevanje v družbo znanja (Grginič, 2011).

2 Pomen branja v digitaliziranem času

Statistični podatki kažejo, da otroci berejo vse manj. Bralna pismenost slovenskih učencev v mednarodnih raziskavah (npr. PISA) ostaja stabilna, a se pojavljajo trendi upadanja motivacije za branje (OECD, 2019). Mnogi učenci berejo le, ko je to nujno. V prostem času raje posegajo po vsem drugem (družbenih omrežjih, video vsebinah, igrar, itn.) Ravno zato je treba knjigo postaviti v nov kontekst – jo približati kot igro, raziskovanje, prostor domišljije in pogovora. Ne gre več le za učenje branja, temveč za učenje uživanja v branju. Knjižnica ima pri tem ključno vlogo. Ni več le prostor knjig, temveč tudi prostor bralnih dogodivščin, ustvarjalnosti in sodelovanja. Ko učenci v knjižnici rešujejo uganke, razpravljajo o likih in soustvarjajo zgodbe, krepijo ne le bralno, ampak tudi socialno in čustveno pismenost.

2.1 Branje

Branje je temeljno orodje učenja, še posebej v zgodnjih letih šolanja, ko učenci šele razvijajo osnovne spretnosti razumevanja in izražanja. Raziskave kažejo, da redno in motivirano branje vpliva na razvoj jezika, bogatenje besedišča ter sposobnost logičnega mišljenja in empatije (OECD, 2019). Pomembno je, da šola spodbuja branje ne le kot učno aktivnost, temveč tudi kot vir raziskovanja, osebne rasti in užitka v zgodbah, ki jih ponujajo knjige.

Pri tem imajo pomembno vlogo inovativni pristopi, kot so bralni večeri, tematski dogodki in igrifikacija knjižničnega prostora. S projektom kot je "Večer v knjižnici", knjižnica ustvari priložnost za doživljajsko učenje, sodelovalno delo in povezovanje učencev z vsebinami, ki presegajo običajen pouk. Takšni dogodki krepijo motivacijo za branje, razvijajo občutek

pripadnosti ter omogočajo učencem, da vlogo knjižnice doživijo na nov in privlačen način. Branje je torej temeljna veščina, ki pomembno vpliva na razvoj jezika, kognitivnih sposobnosti, empatije in razumevanja sveta. Učenci, ki redno berejo, ne razvijajo le širšega besednega zaklada, temveč tudi večjo zmožnost koncentracije, povezovanja informacij in samostojnega mišljenja (Krakar Vogel, 2008). Vendar pa današnji učenci berejo vse manj, zato je naloga šole, da poišče inovativne poti, kako učencem približati knjige in branje na način, ki jih pritegne. Ena takšnih oblik je projekt "Večer v knjižnici s sobo pobega", ki jo izvajamo na šoli tretje leto zapored. Skozi raznolike tematske dejavnosti, ki vključujejo elemente igre, ustvarjalnosti, dramatizacije in sodelovanja, učenci branje doživijo kot prijetno in koristno dejavnost. Dogodka se udeležijo učenci, ki radi berejo, so prvi opravili bralno značko oziroma pogosto obiskujejo knjižnice. Namen dogodka je druženje ob knjigi na drugačen, bolj doživljajski način. Večer poteka od pete do dešte ure zvečer v prostorih šolske knjižnice in tudi v drugih kotičkih šole, ki se za to priložnost preoblikujejo v ustvarjalne, tematsko zasnovane postaje. Ker je dogodek že znan učencem, je udeležba na večeru v knjižnici pogojena z osvojenjo bralno značko. Posamezni učenci tako pohitijo z bralno značko, s ciljem, da se lahko udeležijo tega dogodka.

V vsaki izvedbi dogodka so dejavnosti vsebinsko različne, vendar vedno usmerjene v razvoj bralne pismenosti, socialnih veščin, ustvarjalnosti in medvrstniškega sodelovanja. Tega večera se udeležijo učenci od prvega do devetega razreda. Dejavnosti praviloma trajajo 5 šolskih ur in so zasnovane v obliki delavnic ustvarjalnega pisanja, gibalnih in miselnih iger, kvizov ter seveda branja.

2. 1. 2 Soba pobega

Soba pobega ali escape room je vrsta detektivske igre, ki poteka v določenem prostoru, v katerem je zaklenjena skupina ljudi. Udeleženci morajo s pomočjo pripomočkov, ki jih imajo v sobi, rešiti naloge, ugotoviti uganke, dešifrirati kode in se na koncu rešiti iz prostora. Pri tem so tudi časovno omejeni. Sobe so zasnovane tako, da morajo udeleženci med seboj sodelovati, se povezati in uporabiti svoje sposobnosti logičnega sklepanja. Običajno sobe sledijo neki temi. V Sloveniji se je prva soba pobega odprla v letu 2014 (Potočnik, 2020).

Soba pobega je dejavnost, ki jo lahko uvrstimo v področje zabave, po drugi strani pa tudi v področje izobraževanja in učenja. Izvedemo jo lahko tudi v šolskem prostoru, in sicer v času dodatnega pouka ali pa v času drugih šolskih in obšolskih dejavnosti. Zaradi svoje oblike dela in dodanih izzivov je lahko zanimiva popestritev šolskega procesa. Veliko različnih aktivnosti vsebuje elemente, ki so značilni za sodobno sobo pobega. Zato ne moremo določiti, katera aktivnost je predhodnica sobe pobega. Prva soba pobega se je pojavila na Japonskem, kasneje tudi v Singapurju, kjer so v petih letih na to temo iznašli že čez 50 iger. Iz Japonske se je prava soba pobega prenesla še v San Francisco, in sicer leta 2012. Japonske igre so primarno vključevale logične uganke in matematična zaporedja tako kot videoigre, ki so jih navduševale. V letu 2012 je švicarski profesor fizike ustvaril znanstveno sobo pobega za svoje študente. Ta soba je kasneje postala javna in se razširila v 20 različnih držav. Od septembra 2017 je po svetu že 8000 sob pobega (Potočnik, 2020).

Sobe pobega se med seboj zelo razlikujejo. Obstaja pa nekaj značilnosti, ki so skupne vsem igram sob pobega.

Sodelovanje: V vsaki sobi pobega je poudarek na sodelovanju med člani skupine. Velikost skupine je pri vsaki sobi pobega vnaprej določena, vendar se številke gibljejo med 4 in 12. Člani skupine si delo organizirajo tako, da je vsak član zadolžen za določeno stvar, da potem kot ekipa lahko dosežejo uspeh.

Zgodba: Običajno je soba pobega vpeta v neko zgodbo, ti pa v njej predstavljaš igralca.

Naloge: Naloge lahko vključujejo iskanje skritega predmeta v prostoru, reševanje krajših križank, prepoznavanje in nadaljevanje vzorca, šifre, prostorsko orientacijo, združevanje predmetov s skupnimi značilnostmi. Ni prisotnih zares težkih logičnih nalog. Največkrat je potrebno pokazati le malo kreativnosti in razmišljanja zunaj postavljenih okvirjev.

Omejen čas: Običajno ima skupina vnaprej določen čas, da se reši iz prostora.

Veliko zabave: Cilj igre je zadovoljstvo udeležencev, da se ob reševanju nalog zabavajo in po uspešno končanem izzivu občutijo neko zadovoljstvo. (Potočnik, 2020)

3 Program dejavnosti Večer v knjižnici s sobo pobega

Učenci se ob peti uri popoldan zberejo v šolski knjižnici, kjer zasedejo prostore v obliki polkroga. Sodelujejo na naslednjih dejavnostih:

- Kdo sem jaz, kdo si ti – dejavnosti, usmerjene v spoznavanje samega sebe in ostalih udeleženi učencev skozi literarne like, ustvarjanje osebnih bralnih izkaznic, pogovore o vrednotah in osebnostnih lastnostih.
- Obrazi knjige – likovne in dramske delavnice, kjer učenci poustvarjajo književne like, izdelujejo ilustracije, pripovedujejo zgodbe iz perspektive književnih junakov in ustvarjajo plakate oziroma fotografije iz naslovnice knjig.
- Soba pobega – ena najbolj priljubljenih oblik dejavnosti, ki temelji na konceptu "escape room-a" in vključuje reševanje ugank, logičnih nalog ter bralnih izzivov znotraj določene teme. Učenci morajo za uspešen pobeg sodelovati, uporabljati znanje iz književnosti in širše, razvijati strategije in medsebojno komunikacijo.
- Prešernov kviz in Slovenski literarni kviz – učenci na igriv način preverjajo znanje o življenju in delu Franceta Prešerna, slovenski literaturi in kulturi. Učenci, razdeljeni po starostnih skupinah, tekmujejo med seboj.

Večer v knjižnici je zasnovan kot celostna izkušnja, ki povezuje literaturo z drugimi področji učnega načrta: umetnostjo, zgodovino, družbo, jezikom in tudi naravoslovjem. Ob tem se razvijajo tudi mehke veščine, kot so sodelovanje, samostojnost, prevzemanje pobude in kritično mišljenje.

Posebna vrednost dogodka je tudi v tem, da učenci preživijo čas v šoli izven običajnega urnika, v sproščenem, vendar strukturiranem okolju, kjer knjiga postane središče dogajanja. Tak pristop spodbuja pozitiven odnos do branja in knjižnice ter krepi zavedanje, da je učenje lahko tudi prijetna in zabavna izkušnja.

3.1 Soba pobega na dogodku Večer v knjižnici

Učenci so, razdeljeni v pet skupin, v kateri so bili po štirje učenci, igrali igro »Soba pobega«, ki je bila nekoliko prilagojena. Za razliko od klasične sobe pobega, ki poteka v enem prostoru, je naša potekala na petih postajah – v angleški, glasbeni, matematični, geografski učilnici in v knjižnici. V vsaki izmed učilnic so učenci reševali naloge, uganke, vezane na določen predmet: v glasbeni učilnici glasbene uganke, v matematični učilnici matematične uganke, itd. Končne rešitve posameznih ugank so jih vodile do naslednje postaje. Zaradi starostnih razlik so bile uganke razdeljene na dva dela: en del so predstavljale uganke za starejše člane skupine, drugi del za mlajše učence. Namen igre je bil vključiti vse člane skupine in spodbujati medsebojno sodelovanje. Na prvi postaji, v učilnici angleščine, so učenci morali rešiti štiri uganke, katerih rešitve so bile določene angleške besede. Iz začetnic teh besed so morali sestaviti geslo, ki jih je napotilo na naslednjo postajo – v učilnico glasbe. V učilnici je na začetku polovica skupine dobila svojo uganko, na podlagi katere so morali poiskati predmet, povezan s končno rešitvijo uganke v tej učilnici. Postopoma so reševali uganke in ob tem iskali predmete, dokler niso prišli do končne rešitve, ki jih je popeljala na tretjo postajo – v matematično učilnico.

V matematični učilnici so naleteli na štiri matematične naloge, pri katerih je bila rešitev enomestno število. Njihova končna naloga je bila s pomočjo teh števil odklepanje ključavnice z mošnjičkom, v katerem se je skrivala oznaka naslednje učilnice, za katero so izvedeli, če so pravilno rešili nalogo. Tako je četrta postaja bila geografska učilnica, kjer so učenci pokazali znanje poznavanja držav, rek, morij, oceanov, gorovij ter največjih slovenskih in svetovnih mest. Premikali so se od vprašanja do vprašanja, pri čemer jih je pravilni odgovor vodil do naslednjega vprašanja. Ob pravilnem odgovoru na zadnje vprašanje, so tako kot v prejšnjih učilnicah, prejeli namig za nadaljevanje.

Peta in tudi zadnja postaja je bila seveda v knjižnici. V knjižnici so učenci pokazali svoje

spretnosti iskanja oziroma brskanja po knjižnih policah. To je bila edina postaja, kjer učenci niso bili razdeljeni na starejše in mlajše učence, ampak so morali kot skupina, iskati potrebne knjige. V vsaki izmed petih iskanih knjig se je ob namigu za naslednje iskanje skrivala črka, iz katerih so na koncu sestavili geslo. S tem geslom so ustavili uro, ki jim je beležila čas, ki so ga potrebovali, da so se prebili skozi vseh pet postaj. Z merjenjem časa smo želeli spodbuditi zdravo mero tekmovalnosti med skupinami. Skupine so bile glede časa precej izenačene, saj je prvo in zadnjo ločilo le nekaj sekund.

3. 1. 2 Vtisi učencev in analiza dogodka

Ob koncu dogodka Večer v knjižnici je sledila evalvacija in analiza večera, s ciljem izboljšati in nadgraditi dejavnosti. Učenci so večer zelo pohvalili – sploh dejavnost soba pobega, ki je bila povezana s knjigami in ostalimi področji. Večer v knjižnici je bil za učence nekaj čisto posebnega. Knjižnico so vajeni obiskovati podnevi, ko je polna svetlobe in vrveža, tokrat pa so vstopili v tišji prostor. Ker je del večera bil namenjen tihemu branju, so se udobno namestili po različnih koticah. Nekateri so se usedli na mehke blazine, drugi so si našli prostor med policami, kjer je bilo prijetno mirno. Tam so brali odlomke iz knjig in prav lepo je bilo videti, kako tiho in zbrano so učenci listali strani. Ta večer je pokazal, da ko imaš čas in mir, knjiga res potegne vase. Veseli tudi dejstvo, da so učenci pohvalili tiho branje po bralnih koticah. Seveda pa ni šlo samo za tišino in branje. Učenci so se pogovarjali o tem, katere zgodbe so učencem všeč, zakaj imajo radi določenega junaka ali kaj nas je presenetilo v knjigi. Nekateri so priporočili svoje najljubše pravljice ali pustolovske knjige, spet drugi so se spomnili zabavnih stripov, kriminalnih romanov. Prav lepo je bilo poslušati drug drugega in ugotoviti, da ima vsak malo drugačen okus, a vse povezuje veselje do knjig.

Najbolj razburljiv del je bila soba pobega. Tam smo morali združiti moči, reševati uganke, odpirati skrite namige in brati drobne zapiske, ki so jih vodili naprej. Ni šlo brez sodelovanja – nekdo je bral, drugi razmišljal, tretji pa je hitro našel pravo polico. Ko so na koncu skupaj rešili vse naloge, so bili ponosni nase in polni smeha.

Zaključek

Dogodek Večer v knjižnici s sobo pobega je pokazal, kako lahko šolska knjižnica preseže svojo tradicionalno vlogo in postane prostor za doživljajsko učenje, ustvarjalnost ter socialno sodelovanje. S kombinacijo branja, tematskih delavnic in inovativne igre sobe pobega so učenci aktivno sodelovali, razvijali bralno pismenost, kritično mišljenje ter medsebojne socialne veščine. Posebna vrednost dogodka je bila v tem, da so učenci knjige in literarne vsebine doživeli na igriv, raziskovalen in motivirajoč način, ki spodbuja pozitiven odnos do branja tudi v prostem času. Sodelovanje v sobi pobega je učencem omogočilo uporabo različnih znanj, reševanje problemov in razvoj timskega duha, kar je povečalo tako zabavo kot učni učinek. Povratne informacije učencev kažejo, da je dogodek pritegnil njihovo zanimanje, okrepil veselje do knjig in spodbudil kreativno sodelovanje med različnimi starostnimi skupinami. Takšni inovativni pristopi k spodbujanju branja in uporabi knjižničnega prostora dokazujejo, da šolska knjižnica lahko postane dinamično in privlačno središče učenja ter druženja, ki pozitivno vpliva na osebni in socialni razvoj učencev. Zaradi pozitivnih mnenj in želja učencev po takšnih dogodkih kot je Večer v knjižnici, s projektom nadaljujemo tudi v prihodnje.

Literatura

- Grginič, M. (2011). Knjižnica kot učno središče. Knjižnica: Revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti.
- Krakar Vogel, B. (2008). Razvoj bralne pismenosti in pomen branja za otrokov razvoj. Andragoška spoznanja, 14(2), 58–68.
- OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Potočnik, N. (2020). Otok: Igra pobega v tvoji sobi. Connecta.
- Rebolj, V. (2008). E-izobraževanje: skozi očala pedagogike in didaktike. Didakta.

MULTISENZORNA KNJIGA V LAHKEM BRANJU - VIPAVSKO KOSILO

Povzetek: Center za izobraževanje rehabilitacijo in usposabljanje Vipava je kot partner sodeloval v operaciji Nasmeh in cvet za boljši svet. Pod okriljem Regijske razvojne agencije Ajdovščina in Lokalne akcijske skupine Vipavska dolina je v Centru nastala multisenzorna knjiga z receptom, ki nosi naslov Vipavsko kosilo. Knjiga je izšla ob finančni podpori Republike Slovenije in Evropskega kmetijskega sklada za razvoj podeželja. Projekt omogoča povezovanje učencev s posebnimi potrebami in lokalnega okolja, spoznavanje lokalno pridelane hrane, pridelave in predelave hrane ter kuhanje tipičnih jedi Vipavske doline. Končni produkt projekta je prilagojena knjiga, s pomočjo katere se tradicija kuhanja lokalnih jedi širi iz roda v rod. Glavna junaka v knjigi Vipavsko kosilo sta Gašper in Marina, učenca CIRIUS Vipava. Knjiga je prilagojena slabovidnim, dislektikom, ima nalepko lahko branje, nekatere multisenzorne elemente, vsebuje tudi simbole podporne in nadomestne komunikacije. Za goste iz tujine knjiga vsebuje prevod recepta v angleški jezik. Knjiga je odprta za posebne skupine bralcev in povezuje različne generacije v druženju, kuhanju in branju.

Ključne besede: multisenzorna knjiga, prilagojeno gradivo, lahko branje

MULTISENSORY BOOK IN EASY READING - VIPAVA LUNCH

Abstract: The Center for Education, Rehabilitation, and Training Vipava participated as a partner in the operation Smile and Flower for a Better World. Under the auspices of the Ajdovščina Regional Development Agency and the Local Action Group Vipava Valley, a multisensory book with a recipe titled Vipava Lunch was created at the Center. The book was published with financial support from the Republic of Slovenia and the European Agricultural Fund for Rural Development. The project enables the connection of students with special needs and the local environment, learning about locally produced food, food production and processing, and cooking typical dishes of the Vipava Valley. The final product of the project is an adapted book, through which the tradition of cooking local dishes is passed down from generation to generation. The main characters in the book 'Vipava Lunch' are Gašper and Marina, students of CIRIUS Vipava. The book is adapted for visually impaired people and dyslexics, has an easy-to-read label, includes some multisensory elements, and also contains symbols for supportive and alternative communication. For guests from abroad, the book includes an English translation of the recipe. The book is open to special groups of readers and connects different generations through socializing, cooking, and reading.

Keywords: multisensory book, adapted material, easy reading

Uvod

Otroci in učenci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojene vsebine, gradivo, materiale in tudi knjige. Na trgu je malo knjig, ki bi bile primerne za to populacijo otrok in učencev. Zato je učitelj prepuščen svoji inovativnosti in iznajdljivosti pri pripravi na pouk, na vzgojno delo, prostčasne aktivnosti ali interesne dejavnosti. Težko je dobili ustrezno gradivo, ki bo zadostilo potrebam tako kompleksnim zahtevam, posebnim potrebam, več motnjam. Učitelj velikokrat sam izdela knjigo, didaktični pripomoček, ki je prilagojen posamezniku. Take so tudi tihe knjige, neme knjige, simbolne knjige. So unikat, zahtevajo veliko ročnega dela in spretnosti. Zahtevajo tudi veliko znanja o posebnih potrebah bralcev ter veliko znanja iz specialne pedagogike. Žal takih knjig ne moremo natisniti na običajen način, saj je izdelava le teh v večjem številu zamudna in zelo draga. Zato ostajajo unikatne, v nekaj izvodih.

V Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (v nadaljevanju CIRIUS Vipava) smo dobili priložnost kot partner sodelovati v projektu Nasmeh in cvet za boljši svet, pod okriljem Regijske razvojne agencije Ajdovščina in Lokalne akcijske skupine Vipavska dolina, s pomočjo katerega je nastala knjiga z naslovom Vipavsko kosilo. Gre za multisenzorno knjigo z receptom tipične jedi v Vipavski dolini, jote in štrukljev.

Zelo smo veseli, da smo lahko sodelovali v tem projektu in uresničili nekaj letno željo po izdaji knjige, ki bi bila prilagojena našim otrokom in učencem. CIRIUS Vipava je vzgojno izobraževalna ustanova, kjer so učenci s posebnimi potrebami deležni celostne obravnave, vzgojno izobraževalne, zdravstveno negovalne in terapevtske oskrbe. Učenci imajo najrazličnejše težave, gibalno oviranost, motnje v duševnem razvoju, govorne jezikovne motnje, avtistične motnje, nekateri so slepi, slabovidni ali imajo okvaro vidne funkcije, so naglušni, gluhi, dolgotrajno bolni.

Izdana knjiga je odprta za te posebne skupine bralcev, povezuje različne generacije v druženju, kuhanju in branju. Prilagojena je slabovidnim, dislektikom, ima nalepko lahko branje, nekatere multisenzorne elemente, vsebuje tudi simbole podporne in nadomestne komunikacije. Izdana knjiga je bila podarjena vrtcem, šolam in knjižnicam ter dosega ciljne bralce. Najmlajši otroci v vrtcu ter otroci in mladostniki v šolah se ob branju učijo postopka priprave jedi; starši in stari starši pa s svojimi otroki in vnuki doma ob branju knjige spletajo močne vezi in z ljubeznijo ob domačem ognjišču pripravljajo jed kot že mnoge generacije pred njimi.

Cilji in rezultati projekta Nasmeh in cvet za boljši svet

Nasmeh in cvet za boljši svet je naslov zelo uspešnega projekta, ki je potekal od julija 2023 do februarja 2025 v partnerstvu LAS Vipavska dolina, ROD Regijska razvojna agencija Ajdovščina, Zavod za turizem TRG Vipava, ŠENT Slovensko združenje za duševno zdravje Dnevni center Ajdovščina in CIRIUS Vipava. Projekt je bil namenjen specifičnim ranljivim skupinam ter vseboval okoljske vsebine. Cilj projekta je bil izrazito naravnan in prijazen do okolja, specifičnih skupin prebivalstva, kjer smo se tudi mi (CIRIUS Vipava) z lahkoto našli. V množici ciljev, ki so bili zastavljeni v projektu, smo kot partner, zadostili kar lepemu številu ciljev: okrepiti samozavest pripadnikov specifičnih ranljivih skupin z namenom omogočanja in spodbujanja izražanja lastnih interesov, omogočanja kvalitetnega preživljanja prostega časa in opolnomočenja ter samozavedanja, da so kljub posebnim potrebam koristni del družbe; povečati socialno vključenost, okrepiti vseživljenjsko učenje pripadnikov specifičnih ranljivih skupin, spodbuditi pridobivanje znanja s področja lokalno pridelane hrane, promovirati kulinarično dediščino Vipavske doline, oblikovati inovativni turistični programov in produkt za specifične ranljive skupine, obogatiti programe na področju duševnega zdravja in podobno. Rezultati projekta niso skromni. CIRIUS Vipava je k rezultatom projekta prispeval z izdelanim didaktičnim pripomočkom. Taktilna multisenzorna knjiga je izšla v nakladi 200 izvodov. Izpeljali smo promocijski dogodek ob javni predstavitvi knjige. V kulinarični delavnici in pripravi dveh tipičnih jedi Vipavske doline (jota in štruklji) so sodelovali tudi učenci CIRIUS Vipava.

Učenci našega centra so bili v projekt vključeni od začetka do konca. Spoznavali so tradicionalne slovenske in vipavske jedi ter izbrali najbolj tipično jed za naš kraj, joto in štruklje. Učenci so skupaj z učitelji spoznavali izvor sestavin za joto in štruklje, čim več sestavin skušali pridelati in pridobiti sami. Na šolskem vrtu so sadili česen, zelje, fižol; nabirali in sušili lovorove liste ter brinove jagode, trli orehe. Sodelovali so na zaključni prireditvi, kjer smo predstavili naše delo čez celo leto in z raznimi delavnicami predstavili knjigo Vipavsko kosilo. Projekt je bil omogočen ob finančni podpori Republike Slovenije in Evropskega kmetijskega sklada za razvoj podeželja. (vir: 1)

Vsebina knjige in možnosti, ki jih ponuja Gašper in Marina, namišljena učenca CIRIUS Vipava, v začetku knjige umestita dogajanje v kraj Vipava na zahodu Slovenije. Predstavita šolo, ki jo obiskujeta, ta je majhna, a ima veliko srce. Bralcu razjasnita, da gre za šolo, kjer se šolajo prijazni in srečni otroci z velikim nasmehom, različnimi težavami in s posebnimi potrebami. V njuni šoli je veliko zanimivega. Tu tudi kuhata, kar imata zelo rada. Bralca povabita, da se jima pridruži pri pripravi tipične lokalne jedi, jote in štrukljev po vipavsko. Učenca opozorita na nevarnosti, ki se lahko zgodijo v kuhinji. Tako knjiga poudari previdnost in možnost ureznine pri uporabi noža, opeklin z vrelo vodo, razbitih krožnikov... Na hudomušen način in delno tudi v rimah tekst privlači najmlajše in tudi starejše - otroke po srcu. Glavna junaka v knjigi opozorita tudi na čistočo kuhinje in urejenost kuharja; umite roke, spete lase, zavezan predpasnik. Gre za celosten pristop do kuhanja za najmlajše in starejše, ki se navajajo na kuharske spretnosti s pomočjo odraslih, učitelja, staršev, starih staršev. Knjiga ne daje le recepta za pripravo jedi, ampak tudi druge vzgojne cilje, ki jih lahko dosežemo, ko z otrokom med prebiranjem knjige jed tudi pripravimo.

Postopek je enostaven, napisan v nekaj korakih; ponekod v postopku spoznamo števila do 6, drugod do 10. Prikaz postopka in vrstni red priprave je pojasnjen tudi s pikami, ki so

otrokom (kot tudi odraslim s posebnimi potrebami) bolj blizu in bolj poznane (iz raznih iger, na primer Človek ne jezi se). Tako je knjiga zanimiva tudi za predšolske otroke. Knjiga na koncu, ko je jed že pripravljena, ponudi pripravo pogrinjka. Skozi tekst in ilustracijo se lahko naučimo, kako na mizo postavimo krožnik, žlico, vilice, nož, prtiček, kozarec. Ob tem pa vadimo predloge, smeri, orientacijo v prostoru (levo, desno, na sredini...). Na koncu skupaj pospravimo mizo, pomijemo posodo in si vzamemo čas za prijatelje. Ker knjiga vsebuje tudi razglednico, lahko napišemo pozdrave iz Vipave in jih pošljemo v svet, prijatelju, znancu ter vse povabimo na obisk. Knjiga ima bogato vsebino; s pomočjo besedila lahko obravnavamo veliko tem, da se ob branju lahko pogovarjamo. Poleg branja ponuja tudi pisanje (razglednice), štetje, spoznavanje števil do 10, barv. Ilustracije skrivajo like; krog, trikotnik, kvadrat, pravokotnik, elipso. Ilustracije so izrazne, realistične; ob njih bralec spoznava in utrjuje osnovne in mešane barve. Tekst je zelo dobro podkrepjen z ilustracijo v tehniki akvarela, ki se ne prekriva s tekstom, strani so čiste, tekst je ločen, omejen; kar omogoča boljše branje, jasnejšo podobo.

Prilagoditve v knjigi

Knjiga je namenjena predšolskim otrokom, učencem prve triade osnovne šole in tudi osebam s posebnimi potrebami. Knjiga je velikega formata, vezana v spiralo; vsak list posebej pa je projekt, ki ga lahko vzamemo iz knjige in vsak list bralcu ponudimo posebej. To omogoča boljši stik s knjigo tudi otrokom na invalidskem vozičku in drugim, ki potrebujejo bolj pristen stik s knjigo in več taktilnih stimulusov. Zaradi različnih zavihkov, ki se jih na listih lahko odpira in zapira, lahko bralec uri fino motoriko. Velikost črk, tip pisave, razmaki med vrsticami zadostujejo kriterijem bralcev z disleksijo. Velikost pisave, različne strukture znotraj knjige ter kakovost papirja so prijazni slabovidnim.

Knjiga je opremljena s simboli podporne in nadomestne komunikacije, ki olajšajo razumevanje in sporazumevanje osebam z motnjo v duševnem razvoju, avtističnimi motnjami in drugim bralcem s težavami v komunikaciji.

Knjiga je opremljena z nalepko Lahko branje 4. stopnje, kar pomeni, da je namenjena osebam, ki težje berejo in razumejo. Tekst so testirali učenci iz CIRIUS Vipava na 4. in 6. stopnji Posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

Knjiga je multisenzorna in vsebuje poleg vidnih zaznav, tudi različne druge senzorne elemente. (Slika 3) V njej pod prsti občutimo različne strukture in materiale kot so: papir in karton različne granulacije, les, usnje, blago, juta, plastika in pločevina. Prepustimo se lahko vonju soli, lovorja in brinovih jagod. Spoznamo zvoke drobnih sestavin (drobtine, sladkor) in s priloženimi kuharskimi pripomočki, kot so valjar, kuhalnica in prtič treniramo ročne spretnosti, fino in grobo motoriko ter simbolično naredimo štruklje. (Slika 4)

Knjiga ne ponuja samo kuharskega recepta. V njej se plete čutno-čustvena vez med avtorjem, ilustratorjem in učenci s posebnimi potrebami ter krajem Vipava. Pomeni nadaljevanje tradicionalne vipavske kulinarike, ki se še vedno ohranja ob družinskih in osebnih praznikih, godovanjih, trgatvi in drugih dogodkih.

Prilagoditve besedila

Knjiga upošteva smernice za pisanje knjig za slabovidne in dislektike. V priporočilih za slabovidne je poudarek na barvnih kontrastih, to lahko dosežemo s črnim tiskom na belem ozadju, pisavi tipa Ariel, velikost črk minimalno 18 (do max 30), razmiki med vrsticami 1.5, uporabo malih tiskanih črk, bele ali bež mat nebleščeče podlage, poudarki s krepkim tiskom, brez podčrtanih besed in ležečih črk. Knjige prijazne dislektikom imajo prav tako svoja priporočila; tip črt Ariel, velikost 12 do 18, brez podčrtanega besedila in ležečih črk, potrebna je bež kremna ali pastelna mat podlaga, razmik med vrsticami 1.5, levostranska poravnava. Ob upoštevanju vseh smernic je knjiga lahko berljiva tudi za naše učence v CIRIUS Vipava. (viri: 2, 3, 4)

Knjiga prilagojena učencem v CIRIUS Vipava

Pri izdelavi knjige smo upoštevali predvsem zakonitosti pisanja in oblikovanja, ki bi bile

koristne za naše otroke/učence v CIRIUS Vipava, kjer je okrog 145 otrok/učencev s posebnimi potrebami (cca. 6 % predšolskih otrok in 94 % učencev v starosti od 6 do 26 let). Ker je populacija le teh zelo raznolika, smo morali pri nastajanju knjige upoštevati najrazličnejše težave, ki se pri učencih pojavljajo; izzivov je bilo veliko, saj smo želeli, da knjiga doseže širši krog bralcev. V CIRIUS Vipava imajo vsi učenci motnjo v duševnem razvoju (lažjo, zmerno, težjo, težko). Naša primarna naloga je vzgoja in izobraževanje gibalno oviranih (lažja, zmerna, težja, težka), od tega jih je okrog 28 % stalno na invalidskem vozičku na ročni ali elektromotorni pogon. Okrog 11 % otrok/učencev spada v kategorijo slepih in slabovidnih oziroma z okvaro vidne funkcije, okrog 3 % je gluhih in naglušnih različnih stopenj, kar 36 % jih ima govorno jezikovno motnjo različne stopnje, 51 % je dolgotrajno bolnih, 32 % ima avtistično motnjo različne izraženosti ter 3 % čustvene in vedenjske motnje. Prav zaradi tako različnih težav, je knjiga opremljena tudi s simboli podporne in nadomestne komunikacije. (vir: 5)

PINK - podporna in nadomestna komunikacija, PCS – picture communication symbols
Podporna in nadomestna komunikacija je opis različnih načinov komuniciranja, ki nadomeščajo ali dopolnjujejo govorno komunikacijo pri osebah, ki imajo težave z govorom, jezikom ali komunikacijo. Dopolnjuje obstoječo govorno komunikacijo (npr. če oseba lahko nekaj govori, a ne vsega) ali pa popolnoma nadomesti govor, če oseba ne more govoriti. Pri nas se PINK, PCS uporablja pri nekaterih učencih, ki imajo motnjo v duševnem razvoju, avtistične motnje, govorne jezikovne motnje, cerebralno paralizo ... Za vizualno podporo v komunikaciji z učenci, ki težko govorijo, uporabljamo PCS; knjige s slikami, simbole, katerih cilj je omogočiti učinkovito, funkcionalno in neodvisno komunikacijo, izražanje želja, potreb, čustev, vprašanj, odgovorov in sodelovanje v družbi. Uporabljamo enostavne, preproste, prepoznavne barvne slikice, ki predstavljajo predmete, dejanja, občutke, osebe, pojme; v ozadju imajo barvno kodo glede na besedno vrsto (samostalni, glagol ...). Del knjige Vipavsko kosilo so tudi simboli PCS; besede v slikah so skrbno izbrane glede na vsebino knjige in vrstni red pojavljanja v knjigi. Tudi s pomočjo simbolov je knjiga bolj dostopna in recept bolj razumljiv. Knjiga omogoča igro spomina, igro igranja parov in še mnogo več. (viri: 6, 7) (Slika 5)

Knjiga napisana v lahkem branju

Knjiga Vipavsko kosilo je napisana v lahkem branju. Knjiga lahko dobi nalepko Lahko branje, če zadosti nekaterim kriterijem. Ima kratke stavke. V primeru večstavčne povedi, je vsaka poved v svoji vrsti. Besedilo ima levostransko poravnavo. Besede so enostavne, razumljive, besedilo ne vsebuje strokovnega jezika in žargona. Tisk je velik, pisava jasna. Med vrsticami in odstavki je več prostora. Poleg besedila so slike ali simboli, ki pomagajo razumeti vsebino. Lahko branje je namenjeno osebam z motnjami v duševnem razvoju, starejšim, osebam z učnimi težavami, disleksijo, demenco, možgansko poškodbo ..., pa tudi tujcem, ki se učijo jezika in otrokom, ki razvijajo bralne spretnosti. Lahko branje omogoča samostojnost pri branju, razumevanje besedila, dostopnost informacij, vključevanje v družbo.

V Sloveniji je znan časopis v lahkem branju, ki ga Zavod RISA (Center za splošno, funkcionalno in kulturno komunikacijo) izdaja v spletni obliki. Tudi na portalu RTV Slo je prisotna rubrika novičnik v lahkem branju. V Sloveniji je že kar nekaj knjig napisanih v lahkem branju; nekaj teh je tudi na seznamu spletne strani Zavoda RISA. (viri: 8, 9, 10)

Glavna junaka v knjigi sta skrbno izbrana

Gašper in Marina sta prijazna učenca, ki simbolizirata otroke s posebnimi potrebami. Bralcu povesta, da v šoli medse vedno radi sprejmejo prijatelje iz bližnje okolice kot tudi od drugod. Sta družabna, tako kot drugi vrstniki, se rada igrata in tudi kuhata. Bralec ju vzljubi in postane njun prijatelj.

Zakaj imeni Gašper in Marina? Gašper in Marina sta bili že v 17. stoletju (prvi stari zapisi kraja Vipava) zelo pogosti vipavski imeni. V knjigo smo želeli vpeti tudi tradicijo imen, ki so se v zgodovini kraja Vipava pogosteje pojavljala. Poleg tega pa sta tudi danes ti dve imeni

še vedno aktualni v slovenskem prostoru, se pojavljata v kraju Vipava in tudi med učenci v CIRIUS Vipava. (vir: 11)

Ljudsko izročilo

Jota in štruklji sta (bili) tipični jedi v Vipavski dolini nekdaj in danes. Že v preteklosti so gospodinje štruklje kuhale za osebni praznik v družini (god), ob trgatvi in podobno. Tudi danes se kuhanje te jedi največkrat zgodi prav na te pomembne datume. Velikokrat gostom iz drugih delov Slovenije ter iz tujine skuhamo prav joto in štruklje. Posebej ob štrukljih so v zgodovini nastale ljubke rime in pesnitve, ki jih prenašamo iz roda v rod kot ljudske pesmi. (Primer: Ljubi moj mož, štruklje sem skuhala..., Ženin in nevesta pod mizo štruklje jesta..., Muren, muren, pridi iz luknjice, bova jedla bele štrukeljce...). Štruklji so na vipavskem narejeni iz dveh nadevov, gospodinje tu namreč v štruklje zavijejo orehe in skuto.

Jota, na primorskem bolj tipično pripravljena iz kisle repe tropinke kot iz kislega zelja, pa ima prav tako tudi danes svoje mesto v kulinariki te doline. Tudi ta je opevana v eni od pesmi: Joj, joj, joj, repa in fižol... Tako joto, kot tudi štruklje vsaka roka naredi malo po svoje in doda na krožnik svojo osebno noto, zato je receptov za ti dve jedi toliko, kolikor je kuharjev, ki jed pripravljajo. Za goste iz tujine knjiga vsebuje prevod receptov obeh vipavskih jedi, tako jote kot štrukljev, v angleški jezik. Tako omogoča branje in spoznavanje recepta tudi tujcem. S pomočjo razglednice, ki jo vsebuje knjiga na koncu, pa lahko z otrokom/učencem napišemo lepe želje in pozdrave v svet.

Zaključek

Avtorici in idejni vodji novonastale knjige sva profesorici defektologije Mateja Kete Černe in Katarina Trbanc. Defektologinji sva skozi leta dela z osebami s posebnimi potrebami pridobili izkušnje in znanje o poučevanju in učenju ter razumevanju potreb, ki jih te osebe imajo. Ines Bunić Mohorič, profesorica likovne umetnosti, je knjigo s svojim umetniškim talentom dodatno vizualno dopolnila in ji v akvarelni tehniki dala prav poseben čar. Knjiga je v celoti delo zaposlenih v CIRIUS Vipava, recept jote in štrukljev je prispevala vodja naše kuhinje, gospa Erna Žgur. Knjiga je intenzivno nastajala kar eno leto. V tem času so potekale tudi priprave na zaključek projekta, zaključni dogodek se je odvijal v vipavskem kulturnem domu. Da je knjiga izšla v tiskani obliki, gre zasluga tiskarni Papirus Print, ki je imela zares velik posluh za naše specifične želje in potrebe, ki so zahtevale veliko ročnega dela. Pri tem so nam izkazali veliko mero naklonjenosti. Lokalna akcijska skupina (LAS), Razvojna agencija Ajdovščina (ROD) sta nam dali priložnost sodelovati v projektu Nasmeš in cvet za boljši svet, ki nam je ponudila možnost razviti nekajletno idejo. Skupaj smo realizirali mnoge cilje, ne samo za učence s posebnimi potrebami, ki smo jim dali večje možnosti socialne vključenosti, ponudili didaktični pripomoček, ampak tudi za (lokalno) okolje, družbo, turistično ponudbo ter kulinarico dogodivščino in ljudsko izročilo.

Skozi projekt, promocijski dogodek ob izdani knjigi in s pomočjo izdelanega didaktičnega pripomočka – multisenzorne knjige, smo omogočili povezovanje učencev s posebnimi potrebami in lokalnega okolja, spoznavanje lokalno pridelane hrane, pridelave in predelave hrane ter kuhanje tipičnih jedi Vipavske doline. Končni produkt - prilagojena knjiga pa omogoča, da se tradicija kuhanja lokalnih jedi širi iz roda v rod.

Tako kot glasba in ples povezujeta različne generacije, tako tudi priprava značilnih jedi družijo staro in mlado ter ohranja zgodovino naših prednikov živo.

Literatura

PROJEKT NASMEH IN CVET ZA BOLJŠI SVET – SKLEPNE MISLI IN REZULTATI - Regijska razvojna agencija ROD Ajdovščina
<https://rra-rod.si/projekt-nasmeh-in-cvet-za-boljsi-svet-sklepne-misli-in-rezultati/>
Priporočila za oblikovanje besedila za tisk za populacijo slabovidnih oseb – Center IRIS
<https://center-iris.si/podpora-in-storitve/priporocila-za-oblikovanje-besedila-za-tisk-za-populacijo-slabovidnih-oseb/>
Priporočila za izdelavo tipne slike in tipanke – Center IRIS
<https://center-iris.si/podpora-in-storitve/priporocila-za-izdelavo-tipne-slike-in-tipanke/>
Dislektikom prijazno branje
<https://www.kcktolmin.si/zaotroke/dislektikom/>
Arhiv CIRIUS Vipava
Kako podpreti ali nadomestiti besedno komunikacijo?
<https://www.cakalnedobe.si/nasvet/kako-podpreti-ali-nadomestiti-besedno-komunikacijo/>
PECS – Zabavnoucenje.si
<https://zabavnoucenje.si/pages/pecs#:~:text=PECS%20%28Picture%20Exchange%20Communication%20System%29%20je%20metoda%2C%20zasnovana,izrazijo%20svoje%20želje%2C%20potrebe%20in%20misli%20skozi%20slike.>
Lahko je brati 1 - Uvod.pdf
<https://lahkojebrati.si/Portals/1/Knjige/Lahko%20je%20brati%201%20-%20Uvod.pdf>
Lahko je brati 2 - Pravila.pdf
<https://lahkojebrati.si/Portals/1/Knjige/Lahko%20je%20brati%202%20-%20Pravila.pdf>
Dostopnost in lahko branje | Zavod RISA
<https://risa.si/risa/dostopnost/>
Ko se kolo časa zavrti nazaj vse do leta 1612 - Vipavska.eu
<https://vipavska.eu/2019/05/28/ko-se-kolo-casa-zavrti-nazaj-vse-do leta-1612/>

AKTIVNO POUČEVANJE SKOZI IGRO

Povzetek: Poučevanje, ki združuje gibanje, raziskovanje in igro kot ključne elemente učnega procesa, ima za učence dodatno vrednost. Zaradi njihove radovednosti in želje po aktivnem sodelovanju smo pouk organizirali čim bolj v smeri aktivnih iger, kjer so lahko učenci sodelovali in se preizkušali v že usvojenem znanju ali utrjevali novo snov. Zavedamo se, da igra ni le sprostitev za otroke, ampak tudi pomembno orodje za razvoj miselnih, socialnih in gibalnih spretnosti. Tako smo pri učencih spodbujali notranjo motivacijo za delo, razvijali samostojnost in ustvarjalnost. Učiteljeva vloga je pri takšnem pouku predvsem spodbujevalna in usmerjevalna, saj so učenci pri delu samostojni in jih vodimo le s kratkimi navodili. Učenje skozi gibanje in igre v naravi se je izkazalo kot močan motivator za učence, saj je prispevalo k pozitivni klimi v razredu ter hkrati gradilo trdnije odnose med učenci. Na tak način lahko učenci doživljajo učenje kot prijetno, pozitivno in smiselno izkušnjo, ki si jo želijo večkrat ponoviti.

Ključne besede: igra, učenje, aktivno učenje, gibanje, narava.

ACTIVE LEARNING THROUGH PLAY

Abstract: Teaching that combines movement, exploration, and play as key elements of the learning process brings additional value to pupils. Due to their curiosity and desire for active participation, we organised lessons in the form of active games, where pupils could take part and test their previously acquired knowledge or consolidate new material. We are aware that play is not merely relaxation for children, but also an important tool for developing cognitive, social, and motor skills. In this way, we encouraged pupils' intrinsic motivation for learning, fostered independence, and stimulated creativity. The teacher's role in such lessons is mainly to encourage and guide, as pupils work independently and are led only by brief instructions.

Learning through movement and play in nature proved to be a strong motivator for pupils, contributing to a positive classroom climate while also building stronger relationships among them. In this way, pupils experience learning as a pleasant, positive, and meaningful activity they wish to repeat.

Keywords: play, learning, active learning, movement, nature.

Uvod

V sodobni šoli se vse bolj uveljavlja spoznanje, da učenje ni omejeno zgolj na poslušanje, branje in ponavljanje, temveč je najbolj učinkovito takrat, ko učenci aktivno sodelujejo v učnem procesu. Otroci se naravno učijo skozi igro, z raziskovanjem ter z gibanjem, zato je smiselno te elemente vključevati tudi v pouk. Igra ni le oblika sprostitve, temveč je pomemben način pridobivanja znanja in razvijanja različnih spretnosti. Skozi igro učenci razvijajo miselne sposobnosti, krepijo socialne veščine ter izboljšujejo telesne in gibalne spretnosti. Učitelj ima pri tem predvsem vlogo spodbujevalca in usmerjevalca, saj učencem omogoča, da samostojno iščejo rešitve, se učijo skozi lastno izkušnjo in s tem prevzemajo odgovornost za svoje delo. Aktivne oblike poučevanja, še posebej učenje v naravi, prinašajo številne prednosti, saj krepijo medsebojne odnose, gradijo pozitivno učno klimo in povečujejo notranjo motivacijo učencev. Takšen pristop k pouku omogoča, da učenci doživljajo učenje kot prijetno, smiselno in zabavno izkušnjo, kar spodbuja njihovo željo po nadaljnjem raziskovanju in učenju.

Otroška igra

Igra je delo otrok in pripomore k razvoju vseh področij razvoja. Prek igre otroci spodbujajo čutila, se učijo uporabljati mišice, usklajujejo vid z gibom, pridobivajo nadzor nad svojim telesom in nove spretnosti. S pretvarjanjem preizkušajo različne vloge, spoprijemajo se z negativnimi čustvi, sprejemajo stališča drugih ljudi in spoznavajo družabni svet (Papalia idr., 2003). Značilnosti otroške igre po Marjanovič Umek in Zupančič (2001) so naslednje:

1. **Namernost:** pojavi se že v prvih mesecih otrokovega življenja. Pri drugem letu starosti pri otrokovem obnašanju ni več opaziti samo dejavnosti, ki je ne sproži določena namera. Takšna vrsta obnašanja omogoča tudi socialno interakcijo. Primer: deček išče brisačo, da bi lahko pokril medvedka.
2. **Usmerjenost na predmete:** pri otrokovih dejanjih se opazi očitna usmerjenost na pred-

mete. Dejanje je zunanje in usmerjeno na materialne predmete (igrače). V obdobju adolescence se dejanja preusmerijo v abstraktnost. Predmeti niso nujno prisotni, otrok pa se z njimi ukvarja na miselni ravni.

3. Odsotnost posledic: igra je dejanje, ki se od drugih dejanj razlikuje po tem, da je ne izvajamo zaradi pričakovanih ali želenih posledic. Skupek dejanj lahko razčlenimo na cilj, konkretno dejanje, izid in posledico.

4. Notranja motivacija: igra je dejavnost, ki sama po sebi krepi in nagraduje. Motivacijo za dejanja lahko delimo na notranjo in zunanjo. Igra otroku omogoča doživeti izkušnje, kot so sprostitve, občutek uspeha in zadovoljstvo ob ustvarjanju.

5. Oblikovanje alternativne stvarnosti: pri igri prihaja do drugačne stvarnosti, kot jo doživljamo v običajnem svetu. Temeljna sestavina igre je namišljen kontekst, znotraj katerega se izvaja določena dejavnost.

Iz zgoraj naštetih glavnih značilnosti so se razvile tudi posamezne vrste iger (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001):

- Funkcijska igra: pri tej igri otrok zaznava in preizkuša svoje zaznavno-gibalne sheme. To mu daje občutek zadovoljstva. Otrok v prvih dveh letih starosti preizkuša svoje gibalne in zaznavne funkcije, kar se imenuje zaznavno-gibalna igra. Nekateri funkcijsko igro imenujejo tudi nesimbolna, saj so otrokova dejanja vezana na zaznavne značilnosti predmetov.

- Konstrukcijska igra: pri konstrukcijski igri otrok sestavlja in povezuje posamezne prvine igrače ter pri tem gradi in ustvarja konstrukcijo. Za konstrukcijo je značilna večja stopnja strukturiranosti in sestavljenosti kot za igralno gradivo. Z leti postane konstrukcijska igra vse bolj celovita in pogosta.

- Dojemalna igra: opisuje se kot poslušanje, opazovanje, posnemanje in branje.

- Simbolna igra: v igri otrok predstavlja določeno dejanje, predmet, osebo ali pojav iz resničnega ali namišljenega sveta. Otrok lahko igro usmerja nase (avtosimbolna igra), na igračo ali na druge ljudi. Pri simbolni igri se prepletajo kognitivni, sociokognitivni, socialni, jezikovni in drugi vidiki.

- Igra s pravili: pojavlja se od drugega do tretjega leta starosti. Ta igra je najpogostejša med osnovnošolskimi otroki, mladostniki in odraslimi.

Igra kot temelj učenja v zgodnjem šolskem obdobju

Učenje skozi igro je ena izmed pomembnih strategij za doseganje pozitivnega odnosa in samoiniciativnega vključevanja učencev v pouk. Učenje skozi igro olajša prehod iz vrtca v šolo, saj učenci razvijajo kognitivne, socialne, čustvene in ustvarjalne veščine z aktivnim sodelovanjem pri učenju. Učenci so posledično tudi bolj sproščeni, veseli in aktivni, hkrati pa se krepi ter razvija timski duh, saj si morajo med posameznimi nalogami medsebojno pomagati (Parker, 2022).

Različni razvojni psihologi in nevroznanstveniki menijo, da ima igra velik vpliv na otrokov razvoj pri spodbujanju razvoja govora, kognitivnega zavedanja in samoregulacije. Igra pri otrocih spodbuja razvoj novih nevronov in sinaps, pomanjkanje igre pa lahko negativno vpliva na razvoj možganov ter sposobnosti reševanja konfliktov in različnih problemov, na katere otroci naletijo (prav tam). Velikokrat se pokaže, da igra ni enoznačen pojem, temveč kontinuum, ki sega od povsem prostovoljne, otroško vodene igre do strukturiranih oblik, ki jih usmerjajo odrasli. V okviru socialno-čustvenega učenja se igra pojavlja kot dejavnost za izboljšanje kakovosti igre ali kot del širšega kurikulumu. Poseben izziv lahko predstavlja vloga odraslih, saj vodena igra usmerja učence k določenemu cilju. Ob pretiranem vodenju in poseganju v igro pa ta lahko izgubi ključne značilnosti, kot sta spontanost in otrokova samostojnost (Bodrova idr., 2023).

Igra se v praksi manifestira kot spekter oblik – od proste, otroško vodene igre do strukturirane, učiteljsko vodene dejavnosti (angl. guided play). Ta kontinuum je pomemben, ker različne oblike igre podpirajo različne cilje: prosta igra omogoča raziskovanje, simbolno mišljenje in ustvarjalno reševanje problemov, medtem ko strukturirana ali vodena igra omogoča usmerjeno učenje specifičnih znanj ob ohranjanju otrokove motivacije. Avtorji v

zadnjih letih poudarjajo, da mora pri načrtovanju igrivih učnih situacij učitelj jasno opredeliti namen (ali cilj) in obliko igre, saj bo le tako igra pripomogla k zastavljenim učnim izidom. S tem pristopom učitelji združujejo naravno radovednost otrok s cilji učnega načrta (prav tam). Raziskave iz zadnjih let poudarjajo, da igra deluje kot kontekst za razvoj izvršilnih funkcij (npr. delovni spomin, inhibicija, kognitivna prilagodljivost), ki so tesno povezane z zgodnjimi bralnimi in matematičnimi spretnostmi. Longitudinalne študije kažejo, da večja izpostavljenost kakovostni igri (v vrtcu, doma ali šoli) povečuje samoregulacijo otrok, kar posredno izboljšuje akademske prediktorje (Miller idr., 2022). Poleg tega teoretične in empirične analize navajajo, da strukturirane igre in igre z elementi vodenega izziva (angl. guided play) posebej spodbujajo konceptualno učenje in prenos znanja, kadar so aktivnosti premišljeno načrtovane (Miller idr., 2022; Doebel, 2023).

V sodobni pedagogiki učitelj ni več avtoritarni posredovalec znanja, temveč postaja opazovalec, oblikovalec okolja in spodbujevalec razmišljanja. Ključne so njegove kompetence pri pripravi smiselne igre, opazovanju ter postavljanju ciljno usmerjenih vprašanj. Kakovosten proces temelji na razumevanju otrokovih potreb in ustvarjanju pogojev za svobodno, ponavljajočo se igro (California Department of Education, 2024; Nesbitt, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2023).

Sinteza sodobne literature kaže, da igra ni enodimenzionalna dejavnost, temveč dinamičen učni kontekst, ki ga je treba načrtno oblikovati. Najpomembnejše implikacije za učitelje in šole so:

- namerno načrtovanje igrivih aktivnosti z jasno opredeljenimi cilji,
- kombiniranje svobodne in vodene igre glede na učne cilje,
- vlaganje v strokovni razvoj učiteljev ter
- organizacijska podpora (prostor, čas, politika), ki omogoča trajno vpeljavo igrivih pristopov v kurikulum (Parker idr., 2022; Li, 2024; Nesbitt idr., 2023).

Aktivno poučevanje skozi igro: primeri za prvi razred OŠ

Igra je naraven način otrokovega učenja, saj spodbuja gibalni, kognitivni, socialni in čustveni razvoj (Papalia idr., 2003). Zanja so značilni notranja motivacija, vstopanje v namišljene situacije in prevzemanje vlog, kar spodbuja domišljijo, samoregulacijo in razumevanje odnosov (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001). V prvem razredu igra olajša prehod iz predšolskega v šolski način učenja.

Pri pouku slovenščine je igra uporabljena kot orodje za razvijanje socialnih spretnosti, jezika in grafomotorike. Učenci so s pomočjo igre Pozdrav spoznavali vljudnostne izraze in oblike pozdravljanja. Takšne dejavnosti uresničujejo načelo notranje motivacije, saj otroci v igri spontano urijo komunikacijske veščine ter hkrati spoznavajo družbena pravila (Marjanovič Umek, 2004). Pri učenju črt in črk so učenci skozi konstrukcijsko in funkcijsko igro razvijali fino motoriko in grafomotorične spretnosti. Risanje črt v senzorični pesek ali peno za britje, oblikovanje črk iz plastelina in telesna ponazoritev črk so primeri dejavnosti, ki izhajajo iz otrokovega zaznavno-gibalnega raziskovanja. Takšne igre podpirajo razvoj zaznavno-gibalnih shem, ki so po Marjanovič Umek (2004) temelj za kasnejše simbolno mišljenje in pisanje. Pri pouku slovenščine dajemo velik poudarek vljudnosti in pozdravljanju. Z učenci lahko krepimo vljudnostne izraze in pozdrave z naslednjo igro: učenci se sprehajajo po razredu, na določen znak se ustavijo, pristopijo k najbližjemu sošolcu in ga pozdravijo. Pozdrav si morajo zapomniti (svoj in sošolčev), nato igro nadaljujejo, dokler se ne srečajo s tremi sošolci in jih pozdravijo s tremi različnimi pozdravi. Ob koncu preverimo razumevanje in delo učencev tako, da najprej povedo svoje tri pozdrave, ki so jih namenili sošolcem, nato pa še pozdrave, ki so jim jih namenili sošolci. Na začetku šolskega leta lahko izvedemo tudi igro Spoznajmo se s pomočjo žoge. Učenci si v točno določenem vrstnem redu podajajo žogo in glasno ponavljajo imena. Igro lahko nadgradimo tako, da učenec, ki ima v rokah žogo, pove svoje ime in doda, kaj rad počne v prostem času. Potem igro za nekaj trenutkov prekinemo in izvedemo drugo dejavnost, nato pa jo ponovimo, pri čemer učenci ponovno v določenem vrstnem redu podajajo žogo, ponavljajo imena in aktivnosti, ki jih radi izvajajo v prostem času.

Tudi spoznavanje črt – grafomotorika in kasneje črk je lahko zelo zanimivo. Pri tem smo učence vedno razdelili v manjše skupine, kjer so preizkušali različne dejavnosti. Pri spoznavanju vodoravnih, navpičnih, poševnih in krivih črt smo si pogosto pomagali s senzoričnim peskom, v katerega so risali s prsti ali s palčkami. Prav tako so poskusili oblikovati različne črte s telesom, pri čemer so morali biti pozorni, da so glavo obrnili tako, da je bila vedno zgoraj (začetek risanja črte), noge pa spodaj (konec risanja črte). Veliko zadovoljstva in veselja sta učencem prinesla risanje in packanje črt po peni za britje. Na pladenj smo iztisnili peno, nato pa so s prsti risali različne črte. Prav tako so se zabavali s plastelinom, iz katerega so gnetli, valjali in oblikovali različne črte. Ko so črte konkretno poskusili oblikovati, so jih nato poskusili tudi sami napisati na tablo ali velik plakat z voščenkami in flomastri. Pripravljeni smo imeli tudi različne podloge, po katerih so s flomastri prevlekli črte in tako utrjevali natančnost pri sledenju in risanju črt.

Ko smo spoznali vse črke, smo izdelali velike črke. Nanje smo lepili sličice za posamezni glas in priredili modno revijo za drugošolce. Učenci so se sprehodili po modni brvi ter predstavljali črke in hkrati besede, ki skrivajo posamezni glas. Tako smo nakazali tudi povezavo med glasovi in črkami.

Zelo podobne vaje smo izvajali tudi ob učenju posameznih črk, kjer smo prav tako oblikovali več postaj za delo. Med njimi so bile: polaganje zlatnikov (krogcev) na podlago črke, oblikovanje črke iz plastelina in polaganje na podlago, oblikovanje črke iz barvic ali vrvice, izdelava ceste iz črke in vožnja z avtomobilčkom po črki za lažjo orientacijo, oblikovanje črke s pomočjo magnetnih kock, šivanje črk skozi predloge, sestavljanje posamezne črke s sličicami za posamezni glas, nastavljanje črke z link kockami po predlogi in kasneje še zapis v kinetični pesek. Prav tako smo pisali črke drug drugemu na hrbet, po zraku in jih oblikovali s telesom. Vse te aktivnosti so bile za učence zelo zanimive in so jih z veseljem izvajali. Tudi kasneje, pri branju, smo vključili veliko gibalnih aktivnosti. Učenci so prejeli slikopise, njihova naloga pa je bila, da so sošolcem prebrali slikopis tako, da so namesto sličice, ki je bila narisana, to stvar pokazali, ostali pa so besedo ugibali. Branje smo tako združevali s pantomimo. Pri pouku matematike so bile aktivnosti zasnovane tako, da so povezovale simbolno učenje in igro s pravili. Učenci so količine spoznavali z igrami s kockami, žogami in karticami, reševali račune z gibalnimi izzivi ter sodelovali v tekalnih igrah s številskimi nalogami. Takšne aktivnosti spodbujajo kognitivno fleksibilnost, samoregulacijo in razumevanje dogovorjenih struktur (Marjanovič Umek, 2004; Miller idr., 2022). Igra s pravili v učnem kontekstu omogoča učenje matematičnih pojmov na konkretni ravni ter ohranja motivacijo z veseljem in tekmovalnostjo. Podobno kot črke smo tudi števila predstavljali skozi različne postaje, kjer smo namesto črk uporabljali števila. Učenci so se pri tem veliko ukvarjali s prirejanjem in subitizacijo, kar jim je omogočilo hitrejše prepoznavanje količin. Pri računanju smo uporabljali desetiček, na katerega so učenci polagali različne predmete, kar jih je dodatno motiviralo. Pripomočke za nastavljanje smo prilagajali letnemu času in zanimanju otrok (listki, snežinke, rožice, vozila ...), kar je prispevalo k večji zavzetosti in razumevanju številskih predstav. Prav tako smo računali s pomočjo žogic. Po razredu smo nastavili račune, učenci pa so jih odkrivali tako, da so jih zadeli s papirnatimi žogicami. Račun so si morali zapomniti, ga zapisati v zvezek in nato izračunati. Račune smo pogosto izrezali v obliki majhnih listkov, ki smo jih zmečkali in dali v kozarčke. Nato so jih učenci žrebali, zapisovali v zvezek in računali. Sestavljali smo različne sestavljanke ter urili hitro računanje do 10 in kasneje tudi do 20.

Igrali smo se tudi z besedilnimi nalogami. Po razredu smo skrivali liste z besedilnimi nalogami (najprej jih skrijejo dečki in jih odkrivajo deklice, nato zamenjamo). Tako je nevede nastalo tudi tekmovanje, kdo bo rešil in našel čim več nalog, ki bodo v zvezku rešene pravilno. Matematiko smo občasno prestavili tudi v telovadnico ali na prosto, kjer smo preštevali različne stvari in povezovali tek z računanjem. Učencem lahko na tla nastavimo števila, nato pa jim račun pokažemo ali pa ga preberemo. Naloga učencev je, da čim hitreje izračunajo in najdejo ustrezno število, se nanj postavijo, nato pa ostali presodijo, ali so pravilno izračunali.

Pouk spoznavanja okolja smo preselili v bližnji gozd ob šoli. V okviru spoznavanja okolja se je igra povezovala z raziskovanjem narave. Učenci so opazovali letne čase, risali značilna drevesa, gradili bivališča iz naravnih materialov in prepoznavali bivalne prostore živali. Tovrstne aktivnosti vključujejo elemente konstrukcijske in simbolne igre, saj otroci z lastnimi izkušnjami gradijo razumevanje naravnih procesov. Po Piagetu in kasneje po Marjanovič Umek (2004) takšne igre omogočajo prehod iz konkretno-operativnega mišljenja v simbolno in logično razmišljanje.

Tam smo si ob vsakem letnem času ogledovali drevesa in naravo ter se pogovarjali o tem, kaj se dogaja v naravi, zakaj se spreminja in kako se prilagaja posameznim letnim časom. Vsako opazovanje je bilo za učence zanimivo, saj so imeli s seboj vedno svinčnik, mapo in prazen list papirja. Ob opazovanju dreves so si skicirali drevo, značilno za posamezni letni čas. Tako so si lažje zapomnili, kaj se dogaja v naravi v določenem obdobju. Narisana drevesa smo prilepili v zvezek, da so se učenci še lažje orientirali po letnih časih. Različne bivalne prostore smo prav tako spoznavali v naravi. Najprej smo si jih dobro ogledali, da so jih učenci znali poimenovati in opisati nekaj njihovih značilnosti. Nato smo se odpravili v gozd, kjer so dobili nalogo, da s pomočjo materiala, ki ga najdejo v gozdu, sami oblikujejo in izdelajo bivalni prostor tako, da ga bodo prepoznali tudi ostali učenci. Za nagrado oziroma kot izziv so na koncu izdelali še svoja bivališča, v katerih bi lahko poskusili preživeti vsaj en dan. Nekaterim učencem je to uspelo zelo dobro, drugi pa so pri tem potrebovali nekaj pomoči.

Prav tako smo se igrali igro spomin, ki smo jo pretvorili v »živi spomin«. Kartice s pari so postali učenci, učenec brez para pa je iskal svojega. Tako smo se igrali s čustvi, pa tudi z letnimi časi. Ko smo spoznavali letne čase, so učenci v paru iskali različna opravila, značilna za posamezni letni čas, in jih prikazovali s pantomimo. Tako so nevede ponavljali in utrjevali snov o značilnostih posameznih letnih časov. V tednu mobilnosti smo se odpravili tudi na opazovalni sprehod. Vsak učenec je prejel list z različnimi sličicami, prometnimi znaki in rastlinami. Njihova naloga je bila, da dobro opazujejo, kaj so videli. V razredu smo nato postavili poligon, kjer so lahko preizkušali vse usvojeno znanje, pridobljeno med opazovalnim sprehodom. Prometne znake so učenci izdelali kar sami, iz gline. Ko se je glina posušila, so jih pobarvali in opremili z vsemi podrobnostmi. Kateri prometni znak bodo izdelali, so si izbrali sami. Pri spoznavanju šolskih prostorov, šolskih predmetov in učiteljev, ki jih poučujejo, smo izdelali igro spomin. Učenci so narisali posamezne predmete, mi pa smo pripravili realne fotografije. Nato smo igrali spomin, ponavljali šolske predmete in prostore ter hkrati spoznavali zaposlene, ki delajo na šoli.

V praksi se teoretična izhodišča o pomenu igre odražajo v raznolikih učnih dejavnostih, ki združujejo elemente proste in vodene igre. Po Bodrovi idr. (2023) je ključno, da učitelj ohranja ravnovesje med otroško svobodo in usmerjenostjo k učnim ciljem – otrok ostaja aktiven raziskovalec, učitelj pa postane opazovalec, usmerjevalec in spodbujevalec razmišljanja.

Zaključek

Aktivno poučevanje skozi igro se je izkazalo kot pristop, ki učencem omogoča celostno učenje in hkrati spodbuja njihov osebni razvoj. Učenci so pri takšnem delu bolj motivirani, radovedni in pripravljeni na sodelovanje, saj se učijo na način, ki jim je blizu in prijeten. Igra jim daje priložnost, da se izražajo, raziskujejo, preizkušajo svoje znanje ter razvijajo ustvarjalnost in samostojnost. Za učitelja takšen pouk pomeni spremembo v vlogi – iz prenašalca znanja postane usmerjevalec in spodbujevalec, ki učencem omogoča varno okolje za raziskovanje in učenje. Pomembno je, da prepoznamo, da je igra več kot le sprostitev, saj prispeva k razvoju miselnih, socialnih in gibalnih spretnosti. Izkušnje kažejo, da učenje skozi gibanje in igro ne izboljšuje le učnih dosežkov, temveč tudi krepí pozitivno klimo v razredu in gradi trdnejše medosebne odnose. Če želimo, da učenci učenje doživljajo kot smiselno, prijetno in trajno izkušnjo, moramo igro razumeti kot dragoceno pedagoško orodje ter jo načrtno vključevati v vsakdanji pouk. Preplet teorije in prakse kaže, da igra ni zgolj prosti čas otrok, temveč strukturiran učni kontekst, ki prispeva k razvoju znanja, spretnosti in odnosa do učenja. Vključevanje igre v pouk prvega razreda omogoča celostno

učenje, kjer otrok misli, čuti in deluje hkrati. Takšen pristop spodbuja ustvarjalnost, sodelovanje in trajno znanje, kar potrjujejo tako sodobne raziskave kot vsakodnevna pedagoška praksa v razredu.

Literatura

- Bodrova, E., Leong, D. J., in Yudina, E. (2023). Play is a play, is a play, is a play ... or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633>
- California Department of Education. (2024). Guided play in the classroom: Teacher strategies for early learning.
- Doebel, S. (2023). Executive function and play-based learning: A developmental perspective. *Child Development Perspectives*, 17(1), 45–51.
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2001). Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2004). Otroška igra: psihološki in pedagoški vidiki. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Miller, E. K., Camilli, G., in Zaslow, M. (2022). Play and executive functions in early childhood: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 81, 101–120.
- Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M., in Hirsh-Pasek, K. (2023). The role of the teacher in guided play: Balancing structure and freedom. *Early Education and Development*, 34(5), 765–782.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., in Duskin Feldman, R. (2003). *Human development* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Parker, R. (2022). Learning through play: Building foundational skills in early education. *Early Childhood Education Journal*, 50(2), 165–180.

SODELOVALNO UČENJE

Povzetek: V tem prispevku predstavljam razvijanje sodelovalnega učenja na Osnovni šoli Škofja Loka-Mesto, kjer smo v šolskem letu 2022/2023 pristopili k posebni nalogi Mreženje šol za kakovost. Leto kasneje smo delo nadaljevali v istoimenskem projektu, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo, ter ga zaključili v šolskem letu 2024/2025. Za uresničevanje ciljev smo oblikovali šolski tim, ki je z delavnicami za učitelje oblikoval skupni cilj šole: razvijati veščine sodelovalnega učenja tako pri učencih kot učiteljih. Izbrane dejavnosti so obsegale izvedbo t. i. odprtih uric oziroma medsebojnih hospitacij učiteljev, zaposlenih na šoli. Učitelji smo izvajali ure pouka, jih obiskovali pri sodelavcih, nato pa skupaj reflektirali in evalvirali izvedene pristope. S tem smo spodbujali izmenjavo idej in učenje iz prakse. Spodbujali smo tudi medsebojno sodelovanje učiteljev in učencev na različnih šolskih in lokalnih dogodkih, dnevih dejavnosti, obenem pa krepili tudi medgeneracijsko sodelovanje ter razvijali veščine sodelovalnega učenja med vsemi deležniki. Sodelovalno učenje se je pokazalo kot učinkovita pot za izboljšanje kakovosti pouka. Učitelji so pridobili nove ideje in konkretne pristope, učenci pa več priložnosti za aktivno sodelovanje in prevzemanje odgovornosti za učenje. Prispevek prikazuje, kako sistematično spodbujanje sodelovalnega učenja na ravni celotne šole prispeva k razvoju strokovne skupnosti učiteljev ter krepitvi sodelovanja med učenci, učitelji in širšo skupnostjo.

Ključne besede: sodelovalno učenje, odprte učne urice, izmenjava dobrih praks, profesionalna učna skupnost, medgeneracijsko sodelovanje

COLLABORATIVE LEARNING

Abstract: This article presents the development of collaborative learning at Škofja Loka-Mesto Primary School. In the 2022/2023 school year, the school took part in the special project Networking Schools for Quality. A year later, we continued the work on the same project, led by the National Institute of Education of the Republic of Slovenia, and completed it in the 2024/2025 school year. To achieve the project goals, a school team was established. Through a series of teacher workshops, the team defined the school's common objective: to develop collaborative learning skills among both students and teachers. The selected activities included the implementation of so-called open lessons—mutual classroom observations among the school's teachers. Teachers conducted lessons, observed their colleagues, and jointly reflected on and evaluated the approaches used. In this way, we encouraged the exchange of ideas and learning from practice. Cooperation between teachers and students was also promoted through joint school and local events, activity days, and intergenerational projects, all of which contributed to developing collaborative learning skills among all participants. Collaborative learning has proven to be an effective approach to improving the quality of teaching. Teachers gained new ideas and effective strategies, while students were offered more opportunities to actively participate and take responsibility for their own learning. This article demonstrates how the systematic promotion of collaborative learning at the school level contributes to the development of a professional community of teachers and strengthens cooperation among students, teachers, and the wider community.

Key words: collaborative learning, open learning hours, exchange of good practices, professional learning community, intergenerational cooperation

1 Uvod

V postkoronskem času smo učitelji naše šole opazili, da je kovidno obdobje prineslo kar precej slabega. Manj je bilo sodelovanja med učenci in zaposlenimi, učenci so bistveno slabše komunicirali med sabo v živo, socialno življenje se je prestavilo na splet, upadla je koncentracija za rokovanje z dlje trajajočimi nalogami, učenci so veliko lažje komunicirali preko ekranov, želja po nastopanju na šolskih in lokalnih prireditvah je upadla.

Da bi izboljšali opisano stanje, smo se v šolskem letu 2022/2023 odločili vključiti v posebno nalogo Mreženje šol za kakovost. Njen namen je bil mreženje šol na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolah in vrtcih s samoevalvacijo. Na šoli je ravnateljica oblikovala ožji tim štirih članic mreženja ter me določila za vodjo. Skupaj smo se udeležile načrtovanih srečanj oz. usposabljanj, pridobljeno znanje pa posredovale celotnemu kolektivu na pedagoških sestankih v obliki delavnic. Na ravni šole smo morali najprej izbrati cilj, ki bi ga skušali kar najbolje uresničiti vsi zaposleni. Po prvem letu se je naloga preoblikovala v dvoletni projekt pod okriljem Ministrstva za vzgojo in izobraževanje. Posebno nalogo smo nadaljevali v naslednjih dveh letih kot istoimenski projekt.

2 Prvo leto projekta

Prvo leto posebne naloge smo se članice tima udeležile nekaj seminarjev, na katerih smo dobile smernice za izpeljavo delavnic s strokovnimi delavci ter oblikovanjem akcijskega načrta na ravni šole, s katerim bi izboljšali obstoječe stanje na njej. Na prvi pedagoški delavnici smo izbrali skupni cilj šole, to je razvijati veščine sodelovalnega učenja tako pri učencih kot pri učiteljih ter izboljšati kakovost poučevanja učencev, medsebojne odnose v kolektivu in pri delu z učenci. Obenem bi naše delo ves čas tudi vrednotili.

Februarja 2023 smo članice tima na skupnem pedagoškem sestanku izvedle delavnice za vse pedagoške delavce. Pridobile smo podatke, kaj se v okviru sodelovalnega učenja že dela na šoli, katere oblike sodelovalnega učenja učitelji že vključujejo v pouk in kako lahko na tem področju še napredujemo. Pred delavnico smo članice tima naredile načrt srečanja za kolektiv in njegovo izpeljavo. Skupine učiteljev smo oblikovale po aktivih. Za omizjem vsakega aktiva je bil en računalnik, vsak udeleženec pa je lahko uporabljal svoj pametni telefon.

Za uvodno motivacijo smo jih najprej vprašale, kako si predstavljajo pojem SODELOVALNO UČENJE. Svoje odgovore so podali s pametnim telefonom, zapisali so jih v orodju Mentimeter. Tako smo skušale pridobiti povratno informacijo vsakega udeleženca na to vprašanje. Zapisali so, da si sodelovalno učenje predstavljajo kot medsebojno pomoč, delo v skupinah, projektno delo, delo v parih, medvrstniško učenje, deljenje znanja in izkušenj, učenje drug od drugega, več glav več ve, sodelovanje med učitelji, delo za celoto, učenje v timu, sprejemanje drugačnosti, povezovanje ...

V nadaljevanju smo teoretično predstavile, kaj je sodelovalno učenje, kateri so ključni elementi sodelovalnega učenja, kakšne so njegove posledice. Cirila Peklaj (2001) v publikaciji Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve sodelovalno učenje opredeljuje kot učenje v majhnih skupinah, kjer bo cilj dosežen, če bodo člani skupine med seboj povezani, če bodo medsebojno sodelovali in če bo vsak član prispeval svoj del.

Učitelji so dobili še eno nalogo v orodju Mentimeter, in sicer so vnovič posamično odgovarjali na vprašanje S katerimi dejavnostmi učitelj lahko spodbuja SODELOVALNO UČENJE. Zapisali so naslednje dejavnosti: delo v skupini/skupinsko delo, projektno delo, delo v parih, raziskovalne naloge, štafetne igre, skupinsko branje besedil, skupno izvajanje eksperimentov, skupinska igra, izdelava skupnega izdelka/naloge, odprta vprašanja ...

Na koncu delavnice so po aktivih dopolnili načrt sodelovalnega učenja, ki smo ga oblikovale kot anketo v Teamsih. Zapisati so morali, katere dejavnosti za razvijanje sodelovalnega učenja v aktivu že izvajajo, katere dejavnosti so po njihovih izkušnjah zelo dobre, katere lahko še nadgradijo, kako bi spremljali učno-vzgojni napredek učencev zaradi razvijanja sodelovalnega učenja ter kako bi lahko spremljali svoj napredek z razvijanjem sodelovalnega učenja. Zbrani odgovori v anketi so potrdili, da ogromno dejavnosti, s katerimi spodbujamo sodelovalno učenje, na šoli že izvajamo, npr. delo v skupinah, dvojicah, fit pedagogika, delo po postajah, medvrstniško sodelovanje, socialne igre, igre vlog, družabne igre, reševanje težav z mediacijo, medsebojna pomoč (boljši učenci pomagajo slabšim), štafetne igre in ostale športne moštvene igre, igre za razvijanje komunikacijskih veščin (empatija, aktivno poslušanje, izražanje čustev na primeren način), tehnike razreševanja problemov, metoda sestavljanke, učenje in utrjevanje s sodelovalnimi kartami ..., in da se zavedamo, da so vse našteje dejavnosti dobre, če jih učitelj prilagodi obravnavani snovi, jih osmisli in prilagodi skupini otrok z jasnimi, kratkimi in jedrnatimi navodili. Menimo, da imajo vse dejavnosti še prostor za nadgradnjo ter da se najboljše obnese medvrstniška povratna informacija, saj učitelj tako dobi predstavo o usvojenem znanju vsaj dveh učencev, ne le posameznika.

2.1 Akcijski načrt za našo šolo

Ob koncu prvega leta smo članice tima ob smernicah, ki smo jih dobile na nadaljnjih izobraževanjih timov, začele pripravljati akcijski načrt za našo šolo, s katerim bi sistematično razvijali in vrednotili naš zastavljeni cilj, to je razvijati veščine sodelovalnega učenja tako pri učencih kot pri učiteljih. Pri pripravi načrta smo se soočile z izzivom, kako kazalnike in merila uspešnosti oblikovati tako, da jih učitelji ne bi občutili kot dodatno obremenitev ali kot

projekt, do katerega bi imeli odpor, obenem pa bi dosegli zastavljeni cilj. Dodati smo morale tudi časovnico ter dejavnosti za uspešno izvedbo akcijskega načrta v drugem letu projekta. Cilj akcijskega načrta je bil razvijati veščine sodelovalnega učenja pri učencih in učiteljih. Učencem smo želeli omogočiti večjo aktivnost pri pouku ter spodbujati razvoj sposobnosti za sodelovalno delo, učinkovito komuniciranje, skupinsko reševanje problemov, medsebojno pomoč in ustvarjanje pozitivnih odnosov. Pri učiteljih je bil poudarek na mreženju ob odprtih uricah, medsebojnem sodelovanju, izmenjavi idej ter profesionalni rasti s pomočjo vključevanja sodelovalnega učenja v učni proces. Učenci bi bili uspešni, če bi pri sodelovalnem učenju napredovali v kritičnem mišljenju, reševanju problemov in sprejemanju odločitev, če bi opazili njihov razvoj na področju komunikacijskih in sodelovalnih veščin, pa tudi ustvarjalnosti in inovativnosti, če bi reševali probleme, iskali in uporabljali različne informacije, učinkovito sodelovali v skupinah, kazali spretnosti pri eksperimentalnem delu, znali motivirati in pritegniti k sodelovanju tudi druge, pri tem pa bi se med seboj dopolnjevali in vsi aktivno prispevali k skupnemu cilju. Učitelji bi v ta namen v pouk načrtno vključevali sodelovalno učenje, pri čemer bi posebno pozornost namenili izmenjavi izkušenj, skupnemu načrtovanju in evalvaciji ur. Izvedli bi več ur sodelovalnega učenja z refleksijo in povratno informacijo o uspešnosti izvedbe po skupnem dogovoru in svoje profesionalno učenje usmerjali v izboljšanje poučevanja ter še večjo vključenost učencev. Načrtovale smo, da bomo v oktobru učiteljem podale podrobna navodila za izvedbo t. i. odprtih uric oziroma kolegialnih hospitacij ter pripravile obrazca za izvedbo in samoevalvacijo odprtih uric, ki služita kot pripomočka za spremljanje in refleksijo izvedenih dejavnosti. Od novembra do aprila smo načrtovale kolegialne hospitacije, med katerimi smo spremljali uresničevanje načrtovanih dejavnosti za doseg zastavljenih ciljev posameznikov in šole. Učitelji so v tem obdobju izmenjevali izkušnje, reflektirali izvedene ure ter sproti prilagajali metode poučevanja glede na opažanja in potrebe učencev. Poseben poudarek je bil na razvijanju sodelovalnega učenja, medsebojni podpori ter deljenju primerov dobre prakse. V mesecu maju smo načrtovale evalvacijo strokovnih aktivov ter celovito evalvacijo na ravni učiteljskega zbora. Analizirati smo želele uspešnost izvedenih dejavnosti, doseženost ciljev ter učinke sodelovalnega učenja na delo učencev in učiteljev. Zaključek šolskega leta smo namenile predstavitvi analize stanja in ugotovitev. Na podlagi zbranih opažanj in evalvacij smo nameravale oblikovati smernice za nadaljnje delo in izboljšave v naslednjem šolskem letu.

3 Drugo leto projekta

Na pedagoškem sestanku smo oktobra 2023 članice tima predstavile akcijski načrt za šolsko leto 2023/2024 in izvedbeni načrt uresničevanja izboljšav, da bi dosegli zastavljeni cilj.

3.1 Odprte urice – krepitev sodelovanja med učenci in med učitelji

V tem šolskem letu so učitelji izvedli 41 t. i. odprtih uric oz. medsebojnih kolegialnih hospitacij z evalvacijo. Od 13 strokovnih aktivov na šoli je bodisi kot izvajalec bodisi kot opazovalec sodelovalo 12 aktivov. Vsak izvajalec je ob koncu ure le-to evalviral po vnaprej pripravljenem obrazcu Analiza priprave in refleksija – učitelj, opazovalci pa so uro evalvirali po vnaprej pripravljenem obrazcu Opazovalni list in refleksija.

Učitelj, ki je izvajal odprto urico, je v samorefleksiji odgovoril na naslednja vprašanja: Ali je delo potekalo tako, kot si ga zastavil/a? Oцени, kako uspešno si motiviral/a učence in s čim to utemeljuješ. Kaj je bilo pri učni uri najboljše? Zakaj? S čim si bila pri uri nezadovoljen/a? Zakaj? Oцени, kako aktivni so bili učenci v posamezni fazi učne ure. So učenci dosegli cilje, ki so bili predvideni za to šolsko uro? Kakšni so tvoji občutki po izvedeni uri?

Učitelj, ki je uro opazoval, pa je podal refleksijo, v kateri je vključil naslednje elemente: INTERAKCIJA V RAZREDU (dinamika dela, odnos učitelj-učenec, učenec-učitelj, učenec-učenec, razredna klima ...), MOTIVACIJA OTROK IN VKLJUČENOST (motivacija posameznika in skupine, distraktorji, uspešni prijemi, motivacijske dejavnosti ...), UČENCI KOT AKTIVNI IZPELJEVALCI POUKA (aktivnost učencev, spodbude, problem-ski pouk, podjetnost, samoaktivacija učencev ...), ZAVEDANJE SOODGOVORNOS-

TI, PRIDOBILJENO ZNANJE – V kolikšni meri so doseženi cilji?, ZADOVOLJSTVO UČENCEV ZA USPEŠEN POUK, MOJA OPAŽANJA: Pohvalil/a bi .../Moji predlogi .../Predlogi izboljšav ...

Evalvacija učiteljev je potekala na osnovi opazovanja učencev med odprtimi uricami, kjer so učenci reševali različne naloge v parih skupinah. Učitelji so podali svoja mnenja o poteku in razvoju veščin sodelovanja med učenci na podlagi meril za spremljanje in vrednotenje sodelovalnega učenja in ugotovili naslednje:

- Večina učencev se je vključevala v pogovore, izrazila je svoje mnenje, med skupnim delom uporabljala primeren govor in poslušala svoje sošolce, pri čemer so izkazali dobro pripravljenost na razprave in upoštevanje različnih mnenj. Kljub temu so nekateri učenci potrebovali več časa, da so se aktivneje vključili.

- Učenci so uspešno sodelovali v manjših skupinah, pri čemer so si razdelili naloge in odgovornosti. V večini primerov so bili pripravljeni pomagati drugim članom skupine in sodelovati pri iskanju skupnih rešitev.

- Učenci so kazali napredek pri prevzemanju odgovornosti za svoje naloge v skupini in končno uspešnost skupne naloge. V nekaj primerih so bile v skupinah opazne razlike v angažiranosti posameznikov, kar je otežilo delo skupine.

- Učenci so uspešno izpolnjevali naloge na delovnih listih, izdelali zahtevane izdelke, znali so izluščiti bistvo prebranega, poiskati odgovore na vprašanja.

Eden izmed ciljev izboljšav na šoli je tudi spodbujati profesionalni razvoj učiteljev s poudarkom na izmenjavi znanj in izkušenj dobre prakse z evalvacijo.

Po koncu odprtih uric so potekale refleksije, na katerih so učitelji analizirali proces sodelovanja učencev in mu podali povratno informacijo uspešnega spodbujanja sodelovalnega učenja pri njegovi uri.

Ugotovili so naslednje:

- Pomemben del sodelovanja med učitelji je bila refleksija po končanih odprtih uricah. Skupaj so analizirali, kaj je delovalo dobro in kje so še možnosti za izboljšave. To je pripomoglo k večji osredotočenosti na izboljšanje poučevanja in učenja.

- Učitelji so poročali, da je sodelovanje z drugimi učitelji pozitivno vplivalo na njihovo delo. Z izmenjavo dobre prakse so pridobili nova znanja in ideje, katere oblike dela lahko vključijo tudi v svoje ure za spodbujanje sodelovalnega učenja med učenci.

- Proces sodelovalnega učenja med učitelji je izboljšalo njihove odnose.

Tak način dela se je izkazal kot učinkovit pristop k spodbujanju aktivnega in odgovornega sodelovanja učencev ter hkrati kot dragocena priložnost za strokovno rast učiteljev.

3.2 Usmeritve za novo šolsko leto

Na podlagi zbranih podatkov in dokazov, zapisanih tudi v pripravi na pouk in evalvaciji udeležencev posamezne odprte urice, lahko vidimo, da učitelji v pouk vključujemo ogromno dejavnosti, s katerimi spodbujamo sodelovalno učenje pri učencih. Učenci so v večini primerov uspešno sodelovali, se poslušali in reševali probleme skupaj.

Prav tako lahko sklepamo, da je mreženje in sodelovalno učenje med učitelji na odprtih uricah učinkovito pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev. Učitelji smo pokazali visoko stopnjo sodelovanja, z izmenjavo dobre prakse in različnih oblik sodelovalnega učenja pa smo prispevali k izboljšanju kakovosti poučevanja in boljšemu povezovanju med nami.

Ker je spodbujanje sodelovalnega učenja med učenci in učitelji dolgotrajen proces, smo ga želeli krepiti še naprej. Zato smo si tudi za naslednje šolsko leto izbrali prednostna cilja:

- Nadaljnje razvijanje in spodbujanje veščin sodelovalnega učenja.

- Nadaljnja uporaba sodobnih načinov poučevanja za sodelovalno učenje.

4 Tretje leto projekta

S tem projektom smo na državni ravni v šolskem letu 2024/2025 zaključili, kar pa ne pomeni, da v sklopu samoevalvacije na naši šoli v prihodnje ne bomo več zasledovali zastavljenega cilja. Ugotavljamo, da so t. i. odprte urice oz. kolegialne hospitacije učiteljem omogočile učenje iz prakse ter spodbudile izmenjavo idej, zelo koristne pa so bile tudi evalvacije strok-

ovnih delavcev, ki so ure opazovali. Učitelji smo v tem šolskem letu izvedli 31 odprtih uric pouka, ki so jih obiskali zainteresirani učitelji, pri urah pa smo spodbujali in razvijali veščine sodelovalnega učenja tako med učenci kot učitelji različnih aktivov. Dejavnosti za doseganje zastavljenega cilja so potekale tako, kot so opisane v drugem letu projekta.

Na koncu šolskega leta smo sodelujoči na odprtih uricah, bodisi kot izvajalci, kot opazovalci ali oboje izpolnili anketni vprašalnik Anketa o uspešnosti sodelovalnega učenja pri pouku. Iz njihovih odgovorov lahko izluščim, da so bili navdušeni nad tem, kako so učitelji na urah sodelovalnega učenja odlično kombinirali različne metode in dejavnosti, s katerimi so učinkovito spodbujali sodelovanje med učenci. Učenci so bili ves čas aktivni in zavzeti za delo, kar kaže na premišljeno načrtovanje ter jasno postavljene cilje učnih ur. Posebej je bilo opaziti, da so bile naloge oblikovane tako, da so spodbujale sodelovanje med učenci z različnimi vlogami in odgovornostmi. Odlično se jim zdi tudi izmenjevanje idej med učitelji, saj takšno sodelovanje prispeva k nenehnemu izboljševanju pouka in bogatitvi pedagoških pristopov v praksi. Končna refleksija ure pa je omogočila poglobljen razmislek o učnem procesu. Opažajo tudi, da učenci zelo radi sodelujejo, še posebej v paru. Navdušeni so, da učenci še vedno znajo med seboj sodelovati, si pomagati, se spodbujati ter skupaj iskati nove ideje in rešitve. Pri tovrstnem delu so motivirani, aktivni in znajo tudi pohvaliti drug drugega – dokaz, da velja pravilo »več glav več ve«. Ure so ocenile kot kakovostno izvedene, razgibane in dinamične. Učenci so pozorno sledili navodilom, med seboj so si pomagali in se dopolnjevali. Takšne ure se jim zdijo odličen primer dobre prakse sodelovalnega učenja, saj bogatijo učni proces in spodbujajo razvoj pomembnih socialnih ter miselnih spretnosti pri učencih, obenem pa izpostavljajo, da vsake učne ure ni mogoče izvesti na ta način.

Zaključek

Z izvedenimi odprtimi uricami smo učitelji drug drugemu omogočili neposredno opazovanje in analiziranje učnih metod, refleksijo in povratne informacije. Deljenje primerov dobrih praks nam je omogočilo, da smo se učili drug od drugega. V eni uri smo lahko videli ogromno primerov dobrega sodelovalnega učenja. Teorija, ki jo pogosto poslušamo na raznih seminarjih, je zaživela v praksi.

Učitelji smo pridobili konkretne ideje za izboljšanje svojih učnih ur, naučili smo se novih pristopov za vključevanje učencev in spodbujanje njihovega sodelovanja. Hkrati smo izgubili neprijeten občutek nastopanja pred sodelavci, se naučili sprejemati povratno informacijo ter jo tudi predati. Kot kolektiv smo se povezali preko pogovorov po hospitacijah. Spoznali smo, kako pomembno je medsebojno deljenje idej in izkušenj za profesionalni razvoj in izboljšanje kakovosti poučevanja na naši šoli. Zato zagotovo lahko trdim, da smo bili z razvijanjem sodelovalnega učenja uspešni.

Literatura

- Krapše, T., Rupnik Vec, T., Čop, J., Jerman, O., Likon, B., Majkus, D., Stadler, L., Strmšek, A., Vulič, I., & Zule, E. (2022). Profesionalno učenje in delovanje učiteljev (Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skvarč, M., Čuk, A., & Rutar Ilc, Z. (2017). Vključujoča šola: Tudi učitelji smo učenci. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce (5. zvezek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (n. d.). KAKOVOST: Profesionalno učenje in delovanje učiteljev ter spletna platforma KAKO? <https://kako.zrss.si/vodenje-sodobne-sole-1/>

ČAROBNA NOČ BRANJA V ŠOLI

Povzetek: Ena izmed prednostnih nalog naše šole je spodbujanje bralne pismenosti in motivacije za branje. Želimo, da učenci ob branju doživljajo prijetna čustva ter ga povezujejo s pozitivnimi izkušnjami. Kar je še posebej pomembno pri učencih 2. razreda, da začutijo branje kot nekaj prijetnega in navdihujočega. V prispevku bodo predstavljene različne bralne dejavnosti, s katerimi spodbujamo ljubezen do knjig in utrjujemo bralne spretnosti. Vrhunec teh dejavnosti je dogodek Noč branja, pri kateri učenci doživijo branje na nevsakdanji način – z večernim in nočnim branjem v šoli. Učenci prespijo v šoli in se naslednji dan zbudijo polni pozitivnih vtisov. Dogodek dokazuje, da inovativne oblike bralnih aktivnosti povečujejo motivacijo, ustvarjajo prijetne bralne izkušnje in ostanejo učencem dolgo v spominu, s čimer prispevajo k trajni motivaciji za branje. Ključne besede: branje, bralna pismenost, bralna motivacija, bralne dejavnosti, Noč branja

A MAGICAL NIGHT OF READING AT SCHOOL

Abstract: One of our school's key priorities is to promote reading literacy and motivation for reading. We want students to experience positive emotions while reading and to associate it with enjoyable experiences. This is especially important for pupils in the second grade, who should perceive reading as something pleasant and inspiring. The article presents various reading activities which encourage a love of books and strengthen reading skills. The culmination of these activities is the "Night of Reading" event, where students experience reading in an unusual way — by spending the evening and night reading at school. The pupils sleep over at school and wake up the next morning full of positive impressions. The event demonstrates that innovative reading activities can boost motivation, create enjoyable reading experiences, and leave lasting memories, thereby contributing to a lifelong enthusiasm for reading.

Keywords: reading, reading literacy, reading motivation, reading activities, Night of Reading

1 Uvod

Branje ni le šolska obveznost, temveč potovanje, ki otrokom omogoča vstop v svet zgodb, domišljije in novih spoznanj. V drugem razredu dajemo velik poudarek razvijanju bralne tehnike in učenju branja. Zato je pomembno, da otrok v tem obdobju doživi branje kot prijetno izkušnjo. V šoli skušamo učence čim bolj motivirati za branje ter jim pokazati, da je knjiga vir veselja, znanja in možnosti osebne rasti. V ta namen izvajamo različne bralne dejavnosti, kot so bralna značka, bralni dnevnik, bralni nahrbtnik in bralne urice s knjižnico. Ker pa otrok postane dober bralec le ob podpori domačega okolja, organiziramo tudi predavanja za starše, kjer so seznanjeni s pomenom branja in tehnikami pomoči v primeru težav. Med vsemi bralnimi dejavnostmi pa posebej izstopa Noč branja, dogodek, ki učencem ponuja edinstveno priložnost, da knjige doživljajo na čaroben način. Takrat šolske učilnice zaživijo v drugačni podobi – spremenijo se v prijetne kotičke s toplino lučk, blazinami in knjigami. Učenci s seboj prinesejo svoje najljubše pravljice, poslušajo pravljico knjižničark, prejmejo knjižne in sladke nagrade, nato še berejo ob svetilkah ter se potopijo v svet domišljije vse do poznih večernih ur. Noč branja tako presega okvir enkratne dejavnosti – spodbuja razvoj bralnih spretnosti, bogati besedišče, krepi socialne vezi med učenci in utrjuje trajno ljubezen do knjig. Dogodek se vtisne v njihova srca kot nepozabna, čarobna izkušnja, ki dolgoročno oblikuje pozitiven odnos do knjige in kulture branja.

2 Branje

Branje je temeljna veščina, ki otrokom omogoča pridobivanje znanja, širjenje besedišča in razumevanje sveta okoli sebe. Povezuje tehnične spretnosti, kot so prepoznavanje črk in tekoče branje z miselnimi procesi, spominom in domišljijo. Skozi branje otroci razvijajo intelektualne in socialne veščine, samozavest ter trajne bralne navade, ki pomembno vplivajo na njihov šolski in življenjski uspeh. V nadaljevanju bomo raziskali pomen branja kot kompleksnejši proces, ki ni le tehnična spretnost, temveč ključni dejavnik pri učenju, osebnotnem razvoju in oblikovanju prihodnosti otrok.

Beseda branje (angleško reading) izhaja iz stare anglosaksonske besede readan, ki pomeni »poučiti se«. Branje je torej glavno sredstvo, s katerim pridobivamo informacije, se učimo in

spoznavamo nove vsebine. Čeprav se definicije branja pri različnih avtorjih nekoliko razlikujejo, je vsem skupno, da gre za kompleksen proces, pri katerem sodelujejo različni psihični in miselni procesi (Pečjak, 1996).

Branje je dejavnost, pri kateri črke prepoznamo in z njimi tvorimo besede ter glasove, hkrati pa razumemo pomen zapisanega. Gre torej za proces, ki združuje dekodiranje znakov in razumevanje vsebine (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012).

Branje je proces pretvarjanja zapisanih črk v zvočne jezikovne znake. Bralno tehniko je treba toliko vaditi, da postane avtomatizirana. To pomeni, da bralec lahko črke in besede prepozna samodejno, ne da bi pri tem dodatno razmišljal, hkrati pa razume pomen prebranega besedila (Kordigel, 1992).

Branje je ena izmed najbolj zahtevnih dejavnosti za naš um, saj zahteva sočasno sodelovanje več možganskih sposobnosti. Pri tem se aktivirata obe možganski polovici, obenem pa so potrebni spomin, življenjske izkušnje, domišljija, jezikovne in motorične spretnosti, vidna percepcija ter izvršilne funkcije, kot so sposobnost izločanja motečih dražljajev in osredotočanje na dokončanje naloge (Newman, 2017).

Učenčev napredek in uspeh v šoli sta tesno povezana z razvitostjo bralne tehnike in sposobnostjo razumevanja prebranega, kar pomeni, da učenje vpliva na razvoj branja in obratno (Pečjak in Gradišar, 2002). Bralne sposobnosti vplivajo na šolsko pot otroka in na vse vidike njegovega življenja – od razvoja inteligence, kariere in samozvesti do medosebnih odnosov, položaja v družbi, notranjega zadovoljstva in zdravja. Branje tako pomembno prispeva k oblikovanju otrokove prihodnosti (Newman, 2017). Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (2019) opredeljuje bralno pismenost kot trajno razvijajočo se zmožnost posameznika za razumevanje, kritično presojanje in uporabo pisnih informacij, pri čemer predstavlja osnovo za vse druge vrste pismenosti. Gre za ključno spretnost, ki omogoča razvijanje osebnih potencialov ter uspešno vključevanje in sodelovanje v družbi.

Po Pečjakovi (2012) je bralno pismen posameznik, ki bere tekoče, razume prebrano in zna pridobljene informacije uporabiti v vsakdanjem življenju. Razvoj bralnih sposobnosti se tradicionalno deli na dve fazi:

- faza opismenjevanja v ožjem pomenu, ki vključuje predbralne sposobnosti, usvajanje tehnike branja in avtomatizacijo bralnih spretnosti;
- faza pismenosti v širšem pomenu, ko bralno spretnost uporabljamo za pridobivanje novega znanja in razumevanje kompleksnejših vsebin.

3 Bralna motivacija

Bralna motivacija je pojem, ki zajema različne dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in posamezniku pomagajo vztrajati pri branju z željo po ponovitvi bralne izkušnje (Pečjak in Gradišar, 2002).

Motivacija prebudi željo po doseganju cilja, ki lahko izvira iz notranjih vzgibov ali pa ga sprožijo zunanji dejavniki. Notranja motivacija za branje temelji na notranji želji in vodi do trajnejšega interesa za branje; ključni elementi so občutek kompetentnosti, zanimanje za vsebino, poglobljenost v branje in prepričanje o pomembnosti branja. Zunanja motivacija je običajno kratkotrajna in izhaja iz zunanjih spodbud, kot so pohvale, nagrade, dobra ocena, tekmovanje z vrstniki. Včasih pa lahko zunanji dražljaji pomagajo učencu izboljšati bralne sposobnosti, tako da branje postane lažje in prijetnejše, kar lahko vodi k razvoju notranje motivacije za branje. Učitelj, ki pozna različne načine motiviranja za branje, lažje izbere pravo spodbudo za vsakega učenca. Več branja v zgodnjih razredih pomaga učencem izboljšati bralno tehniko, saj redno in avtomatizirano branje povečuje njihovo učinkovitost in motivacijo za branje. Učenci, ki berejo manj, pa imajo manj možnosti za razvoj učinkovite bralne strategije, zaradi česar lahko zaostajajo pri vseh šolskih predmetih. Branje je ključna spretnost za uspeh v šoli (Pečjak, Bucik in Gradišar, 2006).

4 Pomen knjižnice na razvoj branja

Pečjakova, Bucik in Gradišar (2006) pravijo, da na otrokovo branje pomembno vpliva obisk knjižnice. Kljub temu se pri nas še vedno premalo poudarja pomen tega, da predšolski

otroci knjižnico obiskujejo skupaj s starši. Raziskave namreč kažejo, da otroci, ki že v zgodnjem otroštvu spoznajo knjižnico, pogosto razvijejo trajno navado branja tudi kasneje. Zato je nujno ozaveščati starše o pomenu obiskovanja knjižnice v predšolskem obdobju. Obiski knjižnic otrokom odpirajo vrata v svet raznolikega gradiva in jim pokažejo, da lahko vsak, ne glede na starost in interese, najde knjigo zase ter raziskuje teme, ki ga zanimajo. Ker marsikateri starši za to nimajo časa, je toliko pomembneje, da šola v sodelovanju s knjižnico spodbuja bralno kulturo – denimo z urami pravljic, bralno značko ali igralnimi urami s knjigo. Dragocena spodbuda je tudi obisk knjižnice s šolo, kjer se učenci naučijo, kako poiskati knjigo, ki jo potrebujejo za pouk ali za sproščeno branje.

5 Dejavnosti za spodbujanje branja in razvijanje bralne spretnosti

Zavedamo se, da je branje ena najpomembnejših veščin v življenju, saj omogoča razumevanje sveta okoli nas ter odpira vrata znanju in izobraževanju. V drugem razredu zato namenimo posebno pozornost temu, da učence sistematično, a hkrati na sproščen način spodbujamo k razvijanju bralnih spretnosti. Naša želja je, da knjiga pri učencih ne bi bila povezana zgolj z obveznostjo, temveč da bi ob njej doživljali tudi veselje, radovednost in pozitivna čustva.

Starše že na prvem roditeljskem sestanku seznanimo z najpomembnejšo prednostno nalogo naše šole – razvijanjem bralne pismenosti, ki jo razumemo kot temeljno spretnost za uspešno učenje in življenje. Ob tem jim predstavimo pomen branja za otrokov osebnostni in socialni razvoj ter poudarimo, da cilj uresničujemo z vrsto skrbno načrtovanih dejavnosti. Dejavnosti, ki jih izvajamo, spodbujajo zanimanje za knjige, navdušenje nad branjem in oblikujejo pozitiven odnos do literature. Obenem pa posredno prispevajo k razvijanju bralne pismenosti, saj učenci skozi redno branje, pogovor o knjigah ter razmišljanje o prebranem krepijo različne vidike bralnih spretnosti – od tekočnosti branja in razumevanja besedila do izražanja mnenj, širjenja besedišča ter oblikovanja trajnejših bralnih navad. Dejavnosti za spodbujanje branja in razvijanje bralne spretnosti bom predstavila v nadaljevanju.

5. 1 Bralna značka

Učence spodbujamo k branju preko bralne značke. V sodelovanju s knjižnico pripravimo izbor primernih knjig za njihovo starost, ki jih učenci preberejo in o njih pripovedujejo. Pogovarjamo se o vsebini knjige, mnenju učenca in tem, ali bi knjigo priporočil sošolcu. Ob zaključku bralne značke učenci, ki so uspešno opravili bralno značko, prejmejo nagrado. To je lahko obisk gledališke predstave ali srečanje z znano slovensko osebo, ki pride v šolo.

5. 2 Bralni dnevnik

V drugem razredu je poudarek na tehniki branja, zato učence spodbujamo k rednemu branju tudi doma. Starši dnevno spremljajo vsaj deset minut branja in se podpišejo v bralni dnevnik. Vsak ponedeljek se podpiši preverijo, učenci pa za redno branje prejmejo šampiljko, ob koncu šolskega leta pa medaljo zlatega bralca.

5. 3 Bralni nahrbtnik

V sodelovanju s knjižnico pripravimo bralni nahrbtnik, ki vsebuje pet knjig primerne starosti učencev. Učenec ga vzame domov, prebere knjige, ki so mu všeč, izpolni kratko anketo za knjižničarke in ga vrne, da ga lahko nato uporabi naslednji učenec.

5. 4 Bralne urice s knjižnico

Knjižničar ali knjižničarka obišče našo šolo in učencem prebere pravljico. Sledi ustvarjalno delo, izdelovanje izdelkov in spodbuda k obisku knjižnice, kjer si lahko izberejo knjigo po lastni izbiri.

5. 5 Predavanje za starše o pomenu branja

Vsako leto specialni pedagog pripravi predavanje za starše drugošolcev, kjer predstavi pomen branja, morebitne težave pri otrocih in načine, kako jih lahko starši podpirajo. Starše pouči o skupnem branju, pogovorih o prebranem, vključevanju branja v vsakodnevne ak-

tivnosti ter motiviranju otrok z izbiro zanimivih knjig in pohvalami. Prav tako predstavi zgodnje prepoznavanje težav, kot je disleksija in ustrezno podporo, s čimer starši ustvarijo spodbudno okolje za razvijanje bralnih spretnosti.

6 Čarobna noč branja v šoli

Ena izmed najbolj pričakovanih in odmevnih bralnih dejavnosti na naši šoli je Noč branja, dogodek, ki še dolgo odmeva v spominih učencev. Na začetku šolskega leta učence seznanimo s tem dogodkom, ki je povezan s knjigami, branjem in prijetnimi doživetji.

Zavedamo se, da vsi učenci niso vešči bralci. Nekateri imajo težave s tekočim branjem, drugi z razumevanjem prebranega, pri marsikom pa že sama misel na branje povzroča nelagodje ali občutek neuspeha. Prav zato je toliko bolj presenetljivo in navdihujoče, da se tudi ti učenci z velikim veseljem udeležijo Noči branja. Dogodek poteka v sproščenem in prijetnem okolju, kjer branje ni povezano z ocenjevanjem ali pritiski, temveč s pozitivnimi čustvi, toplim vzdušjem in občutkom varnosti. Noč branja izvedemo oktobra, ko prespimo v šoli iz petka na soboto. Pri tem sodelujemo s knjižnico, šolsko kuhinjo in učiteljicami, priprave pa potekajo že cel mesec prej. Skupaj z učenci razmišljamo, katere knjige bodo prinesli, kdo bo s kom ležal na blazini, kaj bo pripravila kuharica, katere nagrade bodo podelile knjižničarke in katere pravljice bodo želeli slišati od učiteljic in knjižničark. Takšna priprava v učencih vzbudi pričakovanje, veselje in radovednost ter jih spodbuja k branju, kar neposredno uresničuje naš cilj – spodbujanje branja in bralne pismenosti.

Na dan dogodka z učenci dopoldne skupaj okrasimo učilnico, da bi pričarali čarobno vzdušje – novoletne lučke, narisane knjige na tabli in napis "Noč branja" ustvarijo pravljico okolje. Mize in stole potisnemo ob steno, da zagotovimo prostor za blazine, spalne vreče in vzglavnike. Tudi vhod v šolo okrasimo z napisom in novoletnimi lučkami, da že ob prihodu učence pričaka praznično vzdušje. Ko zvečer starši pripeljejo otroke v šolo, prinesejo s seboj spalne vreče, vzglavnike, svetilke in seveda svoje najljubše knjige. V učilnici odmeva prijetna glasba, vsi pa so polni pričakovanja in navdušenja. Po uvodnem pogovoru o poteku večera sledi večerja, kjer nam kuharica pripravi carski praženec in kompot. Nato sledi pravljica, ki jo bereta oziroma pripovedujeta knjižničarki. Zgodbo vedno začinita z glasbenimi vložki. Učenci aktivno sodelujejo, odgovarjajo na vprašanja in prejemajo knjižne ter sladke nagrade. Na koncu še sledi petje pesmi, ki smo se jo naučili skozi pravljico. Po odhodu knjižničark učilnico dokončno spremenimo v spalnico. Učenci se uležejo na blazine, vzamejo svojo knjigo in svetilko ter tiho berejo. Mlajši učenci, ki še ne znajo brati, listajo po ilustracijah ali poslušajo pravljico, ki jo bere učiteljica. Branje poteka pozno v noč, nato se ugasnejo luči in celotna šola zaspi. Zjutraj učence prebudi nežna glasba, sledita kratka telovadba in zajtrk, po katerem sledi pospravljanje spalnice nazaj v učilnice. Vsak učenec prejme pohvalo za sodelovanje na Noči branja. Navdušenje je neizmerno, saj komaj čakajo, da staršem povedo svoje dogodivščine. Noč branja se je izkazala za izjemno uspešno dejavnost, ki učencem omogoča, da branje doživljajo kot prijetno, ustvarjalno in sproščeno izkušnjo. V sproščenem in čarobnem vzdušju se učenci ne le učijo bralne tehnike, temveč razvijajo tudi ljubezen do knjig, radovednost, samozavest in trajne bralne navade. Dogodek spodbuja pozitivne izkušnje z branjem, krepi socialne veščine skozi sodelovanje in pogovore o prebranem ter v učencih vzbuja zanimanje za literaturo, ki presega šolske obveznosti. Noč branja tako ostaja ena od ključnih dejavnosti naše šole za spodbujanje bralne pismenosti in motivacije za branje, ki učencem v spominu ostane kot nepozabna in čarobna izkušnja.

Zapisi učencev o Noči branja:

Lili, 5. razred: "Najbolj mi je bilo všeč branje s svetilko na glavi v učilnici."

Tinej, 5. razred: "Najbolj mi je bilo všeč, ko smo se pogovarjali s sošolci, dolgo bedeli in šli spat."

Patrik, 5. razred: "Najbolj všeč mi je bilo, ko smo se pogovarjali in dolgo bedeli."

Jernej, 5. razred: "Najbolj mi je bilo všeč večerno pogovarjanje s sošolci."

Nuša, 4. razred: "Najbolj sem si zapomnila, ko sem gledala na Manjino uro in sva bedeli do polnoči."

Kaja, 4. razred: "Meni je bilo všeč, ko sta prišli knjižničarki in ko sem brala knjigo."
 Matic, 4. razred: "Najbolj mi je bilo fajn, ko sem dolgo bedel."
 Enej, 3. razred: "Všeč mi je bilo, ko so zvečer prišle knjižničarke."
 Zala, 3. razred: "Na noči branja mi je bilo najboljšje brati."
 Brina, 3. razred: "Najbolj mi je bilo všeč branje zvečer."
 Alina, 3. razred: "Všeč mi je bilo, ko sem na šoli brala in spala."
 Lara, 3. razred: "Ko smo poslušali pravljico."
 Lucija, 3. razred: "Meni je bilo všeč, ko smo brali v šoli."
 Jan, 2. razred: "Meni je bilo zelo všeč, ko smo svetili z lučkami in brali."
 Matevž, 1. razred: "Meni je bilo všeč, ko smo brali z lučko na glavi."
 Maj, 1. razred: "Meni je bilo všeč, ko sem šel spat v šoli."
 Loti, 1. razred: "Meni je bilo všeč reševanje kviza, ki sta ga prinesli knjižničarki."
 Eva, 1. razred: "Meni sta bili všeč knjižničarki, ko sta povedali pravljico."

Zaključek

V drugem razredu si prizadevamo učence čim bolj pritegniti k branju. Kot učinkovite metode so se izkazale različne bralne dejavnosti, ki jih izvajamo na naši šoli, a še posebej izstopa Noč branja. Na tem dogodku učenci doživljajo nepozabno veselje in pozitivna pričakovanja do knjig, ki jih spremljajo še dolgo po zaključku. Že pred začetkom se pogovarjajo o tem, kaj bodo brali in tudi po dogodku delijo svoje vtise, kar utrjuje ljubezen do branja. S tem uspešno izpolnujemo prednostno nalogo naše šole. Vendar pa za razvoj dobrega bralca ni dovolj le šolska spodbuda – pomembna je tudi podpora staršev doma in sodelovanje knjižnice, ki otroku ustvarja spodbudno učno okolje. Branje je ključna spretnost, ki ne odpira le svetov domišljije in znanja, temveč oblikuje tudi miselne sposobnosti, ustvarjalnost in samozavest. Ko so vsi ti pogoji izpolnjeni, ima učenec odlično izhodišče, da postane strasten, samozavesten in radoveden bralec. Zato se bomo na naši šoli še naprej trudili in iskali inovativne metode, da učence motiviramo za branje, saj se zavedamo, da dobro branje odpira vrata v svet in boljše življenje.

Literatura

- Kordigel Aberšek, M. (1992). Branje ali branje. Jezik in slovstvo, 3 (37). <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-Z3X2VU2M/c56e3791-e801-45e0-89b6-1ec84a819c88/PDF>
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030 (2019). Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Newman, N. (2017). Vzgajanje strastnih bralcev. 5 preprostih korakov do uspeha v šoli in življenju. Maribor. Hiša knjig, Založba KMS.
- Pečjak, S. (1996). Kako do boljšega branja. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

DIDAKTIČNI PRISTOPI ŠPORTNE VZGOJE ZA VKLJUČEVANJE SOCIALNO RANLJIVIH DIJAKOV

Povzetek: rispevek obravnava didaktične pristope športne vzgoje kot pomemben dejavnik pri spodbujanju socialne integracije in psihološke odpornosti socialno ranljivih dijakov. Izhodišče raziskave temelji na hipotezi, da redna vključitev športnih aktivnosti, zlasti teka, joge in skupinskih iger, pozitivno vpliva na čustveno stabilnost, zmanjševanje stresa ter krepitev socialnih veščin. Raziskovalni pristop je kombiniran: uporabili smo kvantitativne metode (anketni vprašalniki za merjenje psihološkega počutja in socialnih kompetenc) ter kvalitativne metode (strukturirani intervjuji in sistematično opazovanje med izvedbo športne vzgoje). V vzorec je bilo vključenih 90 dijakov, pri čemer smo želeli v ospredje vključiti dijake iz socialno ogroženih okolij. Analiza podatkov potrjuje, da načrtovana in kontinuirana športna vadba prispeva k večji samopodobi, občutku pripadnosti ter boljšemu učnemu uspehu, hkrati pa zmanjšuje tveganja socialne izolacije. Ugotovitve podpirajo trditve, da je športna vzgoja ključno pedagoško orodje za zmanjševanje neenakosti in krepitev celostnega dobrega počutja mladostnikov iz ranljivih skupin.

Ključne besede: športna vzgoja, socialno ranljivi dijaki, didaktični pristopi, socialna integracija, psihološka odpornost

DIDACTIC APPROACHES IN PHYSICAL EDUCATION FOR THE INCLUSION OF SOCIALLY DISADVANTAGED STUDENTS

Abstract: The paper examines didactic approaches to physical education as an important factor in promoting social integration and psychological resilience among socially disadvantaged students. The research is based on the hypothesis that regular participation in physical activities—particularly running, yoga, and team games—has a positive impact on emotional stability, stress reduction, and the development of social skills. The research design combines quantitative methods (questionnaires measuring psychological well-being and social competencies) with qualitative methods (structured interviews and systematic observation during physical education sessions). The sample consisted of 90 students, with a particular focus on those from socially disadvantaged backgrounds. Data analysis confirms that structured and continuous physical activity contributes to higher self-esteem, a stronger sense of belonging, and improved academic performance, while simultaneously reducing the risk of social isolation. The findings support the conclusion that physical education represents a key pedagogical tool for reducing inequalities and enhancing the overall well-being of adolescents from vulnerable social groups.

Keywords: physical education, socially disadvantaged students, didactic approaches, social integration, psychological resilience

1 Uvod

Športna vzgoja je pomemben dejavnik celostnega razvoja mladostnikov, saj prispeva k telesnemu zdravju, psihološkemu blagostanju in socialni vključenosti (Bailey, 2006; Eime idr., 2013). Poleg vpliva na telesno pripravljenost raziskave poudarjajo njen pomen pri krepitvi socialnih veščin, oblikovanju pozitivne samopodobe ter spodbujanju občutka pripadnosti skupnosti (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005). Še posebej pomembna je vloga športne vzgoje pri dijakih iz socialno ranljivih okolij, saj ti pogosto nimajo enakih možnosti za kakovostno preživljanje prostega časa in so bolj izpostavljeni tveganju socialne izključenosti (Coalter, 2012). Empirične raziskave potrjujejo, da skupinske športne dejavnosti omogočajo razvoj sodelovanja, spoštovanja pravil in medsebojne tolerance (Holt, 2008), medtem ko sprostitvene tehnike, kot je joga, prispevajo k uravnavanju čustvene napetosti in izboljšanju koncentracije (Birdee idr., 2009). V tem okviru športna vzgoja presega zgolj telesno aktivnost in deluje kot pedagoško orodje za spodbujanje psihosocialnega razvoja ter zmanjševanje neenakosti med dijaki (Bailey & Morley, 2006). Namen članka je predstaviti didaktične pristope športne vzgoje, ki lahko učinkovito povezujejo telesno vadbo s socialno integracijo in krepitvijo psihološke odpornosti socialno ranljivih dijakov.

2 Teoretična izhodišča športne vzgoje

Športna vzgoja presega zgolj fizični vidik telesne dejavnosti, saj bistveno prispeva k razvoju socialnih, kognitivnih in čustvenih kompetenc mladostnikov (Bailey, 2006). Sistematično

vključevanje telesne aktivnosti dokazano izboljšuje duševno zdravje, zmanjšuje anksioznost in depresivna stanja ter spodbuja občutek samoučinkovitosti (Eime, Young, Harvey, Charity & Payne, 2013). Poleg tega šport predstavlja okolje, kjer se dijaki učijo sprejemati pravila, sodelovati v skupini in razvijati medsebojno spoštovanje (Holt, 2008).

Za socialno ranljive mladostnike ima šport pogosto vlogo zaščitnega dejavnika, saj preprečuje socialno izolacijo ter omogoča občutek pripadnosti skupnosti (Coalter, 2012). Ob redni vadbi pa se krepijo tudi učne navade in akademska uspešnost (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005).

- Vloga športne vzgoje pri celostnem razvoju mladostnikov
- Psihosocialni učinki telesne dejavnosti
- Šport kot zaščitni dejavnik pred socialno izključenostjo

2.1 Socialno ranljivi dijaki in njihove značilnosti

Socialna ranljivost se nanaša na mladostnike, ki so zaradi socialno-ekonomskih, kulturnih ali družinskih okoliščin v slabšem položaju v primerjavi z vrstniki (Coalter, 2012). Ti dijaki se pogosto soočajo z nizko samopodobo, slabšimi učnimi dosežki ter povečanim tveganjem socialne izključenosti. S starostjo se zmanjšuje gibalna dejavnost mladostnikov. Tako so srednješolci manj gibalno dejavni od osnovnošolcev. Med srednješolci so kritična skupina predvsem dijaki in dijakinje tehniških in poklicnih programov, saj so manj gibalno dejavni, izstopajo po prekomerni prehranjenosti in slabši telesni zmogljivosti, slabše je tudi njihovo zdravstveno stanje, imajo pa tudi manj znanj o pomenu gibanja in športa v primerjavi s tistimi, ki se šolajo v štiriletnih splošnih programih. Obenem pa ugotavljamo tudi, da je obvezna športna vzgoja za številne srednješolce, posebej tiste, ki se izobražujejo v poklicnih šolah, edina gibalna dejavnost, v katero so vključeni. V zadnjih letih je skušalo pristojno ministrstvo povečati obseg kakovostnega gibanja teh dijakov s programom Mladi za mlade, ki pa zaradi različnih razlogov ni zaživel, kot je bilo načrtovano (Jurak, G., Kovač, M., Starc, G., 2020). Vključevanje v športne dejavnosti je zato zanje še posebej pomembno, saj omogoča krepitev občutka kompetentnosti, varnosti in enakopravnosti (Bailey & Morley, 2006).

Med najpogostejše značilnosti socialno ranljivih dijakov sodijo nižja stopnja motivacije, omejen dostop do prostočasnih dejavnosti ter večja potreba po individualiziranem didaktičnem pristopu (Holt, 2008).

- Opredelitev socialne ranljivosti
- Dejavniki tveganja in posledice za mladostnike
- Potrebe in izzivi pri vključevanju v športno vzgojo

2.2 Didaktični pristopi v športni vzgoji

Za učinkovito vključevanje socialno ranljivih dijakov so ključni prilagojeni didaktični pristopi. Skupinske igre, ki temeljijo na sodelovanju in enakih priložnostih za vse udeležence, dokazano spodbujajo integracijo in razvijajo socialne veščine (Fraser-Thomas idr., 2005). Joga in druge sprostitvene tehnike omogočajo uravnavanje impulzivnosti ter izboljšujejo koncentracijo, kar je še posebej pomembno pri dijakih, ki se soočajo s stresom in čustvenimi izzivi (Birdee idr., 2009).

Pomembna je tudi diferenciacija pouka, kjer učitelj prilagodi aktivnosti glede na sposobnosti in potrebe posameznikov. Učitelj športne vzgoje ima pri tem vlogo mediatorja, ki spodbuja sodelovanje, nudi podporo ter oblikuje varno okolje, v katerem se dijaki počutijo sprejete.

Učinkovita športna vzgoja temelji na metodah, ki omogočajo sodelovanje, diferenciacijo in vključevanje vseh dijakov. Pri tem se uporabljajo različni didaktični pristopi:

Didaktični pristop	Opis	Prednosti za ranljive dijake	Primer aktivnosti
Skupinske igre	Igre, ki zahtevajo sodelovanje in skupno doseganje ciljev.	Krepitev občutka pripadnosti, veščin in zaupanja.	Igra »lovljenje v socialnih paru«, ko zmaga par, ne posameznik.
Joga sprostivne tehnike	Vaje za sprostitve dihanje in koncentracijo.	Zmanjšanje stresa, uravnavanje impulzivnosti, izboljšanje koncentracije.	Kratka joga rutina na začetku ure.
Diferenciacija pouka	Prilagoditev aktivnosti glede na sposobnosti in potrebe dijakov.	Omogoča vključitev tudi in manj telesno pripravljenih dijakov.	Tek v različnih tempih glede na zmogljivost.
Medvrstniško učenje	Dijaki se učijo drug drugega.	Krepitev samozvesti in sodelovanja.	Močnejši dijak uči šibkejšega pravilne tehnike skoka.

Primer učne ure: »Igra sodelovanja«

- Cilj: Krepitev socialnih veščin in občutka pripadnosti.
- Potek: Razred se razdeli v dve skupini. Vsaka skupina mora skupaj prečkati poligon in prenesti žogice iz ene strani na drugo stran poligona, pri čemer je uspeh mogoč le, če vsi člani sodelujejo. Najprej ena skupina prečka poligon in druga s penastimi kockami izbija člane druge skupine. Vsi morajo sodelovati, saj morajo člane, ki prečkajo poligon tudi zaščititi. Zmaga skupina, ki prenese največ žogic iz ene strani poligona na drugo stran.
- Refleksija: Po končani igri dijaki skupaj analizirajo, kako so sodelovali, kdo je koga spodbujal in kako so reševali težave.

Primer učne ure: »Akrobatska joga«

- Cilj: Krepitev telesne koordinacije, ravnotežje in moč, hkrati pa krepijo medsebojno zaupanje, sodelovanje in občutek skupinske povezanosti
 - Potek: V razredu se najprej pripravimo na uro, da se umirimo in ogrejemo z vajo pozdrav soncu. Nato se dijaki razdelijo v pare in izvajamo različne jogijske položaje v parih. To imenujemo akro joga. Spodbujamo, da dijaki na sproščen in zabaven način usvajajo različne položaje. Zaključimo z vajami sprostivne in dihalne tehnike.
 - Refleksija: Po končani uri dijaki skupaj analizirajo, kako so sodelovali, kdo je koga spodbujal, kako so reševali težave in kako so si zaupali.
- Takšni pristopi dokazano povečujejo vključevanje socialno ranljivih dijakov ter zmanjšujejo občutek izključenosti (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005).
- Skupinske igre kot orodje za sodelovanje in integracijo
 - Joga in sprostivne tehnike za uravnavanje čustev
 - Diferenciacija pouka glede na potrebe ranljivih dijakov
 - Vloga učitelja kot mediatorja in spodbujevalca

3 Metodologija raziskave

V raziskavi smo uporabili kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih metod. Kvantitativni del je obsegal anketni vprašalnike za merjenje psihološkega počutja in socialnih kompetenc, medtem ko so kvalitativne metode vključevale strukturirane intervjuje ter sistematično opazovanje pri pouku športne vzgoje. Raziskovalni vzorec je zajemal 90 dijakov, pri čemer je bila posebna pozornost namenjena tistim iz socialno ogroženih okolij. Posebna pozornost je bila namenjena tistim iz socialno ogroženih okolij, ki so predstavljali približno polovico vzorca.

Raziskava je bila zasnovana kot kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih metod (t. i. mixed-methods design). Vključeni so bili:

- Anketni vprašalniki za merjenje socialnih kompetenc, stresa in samopodobe,
- Strukturirani intervjuji z dijaki,
- Sistematično opazovanje pri pouku športne vzgoje.

4 Raziskovalni cilji in hipoteze

Namen raziskave je bil preučiti vlogo športne vzgoje in njenih didaktičnih pristopov pri

spodbujanju socialne integracije ter psihološke odpornosti dijakov iz socialno ranljivih okolij. Poseben poudarek je bil namenjen vplivu redne telesne dejavnosti, zlasti skupinskih športov, joge in dihalnih tehnik na počutje, učne navade ter občutek pripadnosti.

Cilji raziskave so bili:

1. Ugotoviti, v kolikšni meri so dijaki vključeni v redne športne dejavnosti.
2. Preveriti, kako športne aktivnosti vplivajo na čustveno stabilnost, samopodobo in raven stresa.
3. Analizirati učinek sodelovalnih oblik vadbe (npr. akro joga) na socialne veščine, sodelovanje in občutek pripadnosti.
4. Oceniti, ali obstaja povezava med športno aktivnostjo in učenim uspehom dijakov.

Na podlagi teoretičnih izhodišč smo oblikovali naslednje hipoteze:

1. Skupinske in sodelovalne oblike vadbe (npr. akro joga) povečujejo občutek socialne pripadnosti in sodelovanja med dijaki.
2. Redna telesna aktivnost pozitivno vpliva na samopodobo, učne navade in akademski uspeh.

5 Metode zbiranja podatkov

V raziskavi smo uporabili kombiniran metodološki pristop, ki združuje kvantitativne in kvalitativne metode, kar je omogočilo celovitejši vpogled v proučevani pojav.

- Anketni vprašalnik je bil osnovno orodje za zbiranje kvantitativnih podatkov. Vsebuje vprašanja, razdeljenih na sklope: demografski podatki, športna aktivnost, čustveno počutje, socialne veščine, samopodoba in učni uspeh. Uporabljena je bila 5-stopenjska Likertova lestvica.

- Strukturirani intervjuji so bili izvedeni z dijaki iz različnih socialnih okolij, s ciljem poglobljenega razumevanja njihove izkušnje pri športni vzgoji in občutka pripadnosti.

- Sistematično opazovanje je potekalo med izvedbo ur športne vzgoje, pri čemer je bil poseben poudarek na sodelovalnih aktivnostih (npr. skupinske igre, akro joga).

Zbiranje podatkov je potekalo v obdobju dveh mesecev (marec–april 2025). Vsi dijaki in starši so bili predhodno seznanjeni z raziskovalnim namenom in so prostovoljno soglašali s sodelovanjem.

- Opis raziskovalnega vzorca

- V raziskavo je bilo vključenih 90 dijakov iz štiriletnega poklicnega programa gastronomski tehnik in triletnega poklicnega programa. Starost udeležencev je bila med 15 in 18 let, povprečna starost 16,5 let.

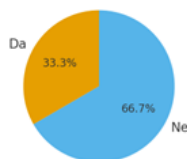
- Med sodelujočimi je bilo 47 % deklet in 53 % fantov. Na podlagi samoocene je 56 % dijakov poročalo, da prihajajo iz socialno ali ekonomsko ranljivega okolja. Približno 45 % dijakov je bilo redno športno aktivnih, medtem ko jih je 55 % opredelilo sebe kot športno neaktivne.

- Vzorčenje je bilo namerno (purposive sampling), saj smo želeli zajeti dijake različnih socialnih okolij, da bi dobili čim bolj raznolike vpoglede v učinke športne vzgoje.

6 Analiza rezultatov in razprava

1. Ali redno obiskujete organizirane športne dejavnosti izven pouka?

Organizirane športne dejavnosti (da/ne)



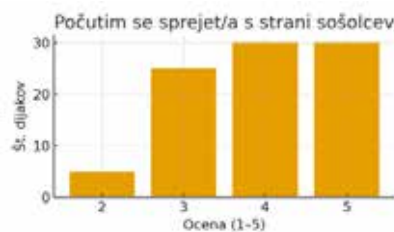
2. V zadnjih tednih sem se pogosto počutil/a sproščen/a.



3. Po telovadbi ali športni vadbi se počutim manj napeto/a.



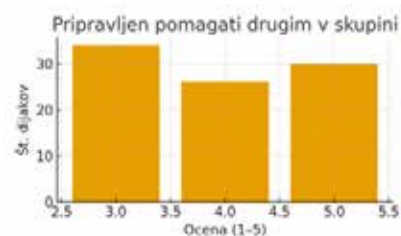
4. Počutim se sprejetega/sprejeta s strani sošolcev.



5. Športne dejavnosti so mi pomagale vzpostaviti nove stike.



6. Ko delam v paru ali skupini, sem pripravljen/a pomagati drugim.



7. Po telovadbi sem bolj pripravljen/a za učenje (bolj zbran/a).

1 2 3 4 5



Rezultati ankete, izvedene med 90 dijaki srednje šole, so pokazali izrazite razlike v stopnji športne aktivnosti in v zaznanih učinkih telesne vadbe na psihosocialno počutje. Več kot polovica anketirancev (66,7 %) ne obiskuje organiziranih športnih dejavnosti izven šolskega programa, kar nakazuje na potrebo po dodatni motivaciji in dostopnejših možnostih za vključevanje v športne aktivnosti. Kljub temu večina dijakov izraža pozitivne učinke športne vzgoje na svoje počutje, socialne odnose in učno uspešnost.

Na lestvici od 1 do 5 (kjer 5 pomeni popolno strinjanje) se je pokazalo, da se večina dijakov po športni vadbi počuti sproščeno in manj napeto. To potrjuje hipotezo, da telesna aktivnost pomembno prispeva k zmanjševanju stresa in izboljšanju čustvene stabilnosti, kar so ugotovile tudi raziskave Avšič in Pišot (2019). Nadalje 67 % dijakov navaja, da se po telesni vadbi počutijo bolj zbrane in pripravljene na učenje, kar potrjuje pozitivno povezavo med gibalno aktivnostjo in kognitivnimi funkcijami.

Na področju socialne integracije so rezultati prav tako spodbudni. Kar 66 % dijakov poroča, da se počutijo sprejete med sošolci (ocena 4 ali 5), kar kaže na pomen skupinskih športnih dejavnosti pri krepitvi občutka pripadnosti. Približno 55 % dijakov meni, da jim športne aktivnosti pomagajo vzpostavljati nove stike, medtem ko je 86 % sodelujočih izrazilo visoko pripravljenost za pomoč sošolcem v skupinskem delu. To potrjuje, da šport spodbuja sodelovalno vedenje in empatijo, kar je v skladu z ugotovitvami Pahorja (2020) o vlogi športne vzgoje pri socialnem učenju. Analiza podatkov jasno kaže, da sistematična vključitev športnih dejavnosti v pedagoški proces ni pomembna zgolj z vidika telesnega razvoja, temveč tudi kot učinkovito orodje za krepitev socialne povezanosti in psihološke odpornosti pri mladostnikih iz socialno ranljivih okolij.

Rezultati potrjujejo, da redna in načrtovana športna vadba pozitivno vpliva na čustveno stabilnost dijakov, zmanjšuje stres ter krepí samopodobo. Skupinske dejavnosti so se izkazale kot posebej učinkovite pri spodbujanju sodelovanja, medtem ko je joga prispevala k boljši koncentraciji in obvladovanju čustvenih izzivov. Poleg tega so dijaki, vključeni v športne aktivnosti, izkazovali večjo pripadnost šolski skupnosti ter boljše učne navade.

Razprava nakazuje, da je športna vzgoja nujno pedagoško orodje, ki ne služi zgolj telesnemu razvoju, temveč tudi kot mehanizem za zmanjševanje socialnih neenakosti in krepitev psihološke odpornosti.

Rezultati potrjujejo, da redna telesna vadba pozitivno vpliva na psihosocialno stanje dijakov. Skupinske igre so pomembno prispevale k razvoju sodelovanja, medtem ko je joga izboljšala koncentracijo in čustveno uravnoteženost. Diferenciacija pouka je omogočila vključitev tistih, ki bi sicer ostali pasivni.

Dijaki, vključeni v športne aktivnosti, so poročali o večjem občutku pripadnosti in boljših učnih navadah, kar se je odražalo tudi v višjih akademskih dosežkih. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami tujih raziskav (Eime idr., 2013; Bailey, 2006).

- Učinki športne aktivnosti na čustveno stabilnost
- Krepitev socialnih veščin in občutka pripadnosti
- Vpliv na učne navade in akademski uspeh
- Omejitve raziskave

7 Zaključek

Izsledki raziskave potrjujejo, da ima športna vzgoja ključno vlogo pri vključevanju socialno ranljivih dijakov ter krepitvi njihove psihološke odpornosti in socialnih kompetenc. Analiza podatkov je pokazala, da sistematična telesna vadba ne prispeva zgolj k boljšemu telesnemu zdravju, temveč tudi k večji čustveni stabilnosti, zmanjševanju stresa in oblikovanju pozitivne samopodobe. Skupinske igre so se izkazale kot učinkovito sredstvo za spodbujanje sodelovanja, zaupanja in medsebojnega spoštovanja, medtem ko so sprostitevne tehnike, kot je joga, pripomogle k večji koncentraciji in uravnavanju impulzivnosti. Diferencirani didaktični pristopi so omogočili vključitev tudi tistih dijakov, ki so sicer pogosto izpostavljeni tveganju pasivnosti ali izključenosti.

Pedagoške implikacije raziskave poudarjajo pomen učitelja športne vzgoje kot mediatorja,

ki z ustreznimi metodami spodbuja socialno integracijo in zmanjšuje neenakosti med dijaki. Športna vzgoja se tako kaže kot nujno pedagoško orodje, ki presega okvir telesne aktivnosti ter pomembno prispeva k socialnemu in akademskemu uspehu mladostnikov. Nadaljnje raziskave bi morale podrobneje preučiti dolgoročne učinke različnih didaktičnih pristopov in razviti smernice za njihovo sistematično vključevanje v šolsko prakso.

Literatura

- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, <https://www.sport-for-development.com/imglib/downloads/bailey2006-physical-education-and-spor-in-schools-a-review-of-benefits-and-outcomes.pdf.pdf>
- Bailey, R., & Morley, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport, Education and Society*, <https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/3184/3/SES%20Model%20paper%20-%20final.pdf>
- Birdee, G. S., Yeh, G. Y., Wayne, P. M., Phillips, R. S., Davis, R. B., & Gardiner, P. (2009). Clinical applications of yoga for the pediatric population: A systematic review. *Academic Pediatrics*, <https://www.crd.york.ac.uk/crdweb/ShowRecord.asp?AccessionNumber=12009107562&UserID=0&AccessionNumber=12009107562&UserID=0>
- Coalter, F. (2012). *Sport for development: What game are we playing?* Routledge.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-10-98>
- Faganelj, Neža, 2021, Program joge pri pouku športne vzgoje v gimnaziji : magistrsko delo. Magistrsko delo. Ljubljana. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=131940>
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*,
- Holt, N. L. (2008). *Positive youth development through sport*. Routledge.
- Jurak, G., Kovač, M., Starc, G., (2020). Strokovna izhodišča za dvig obsega in kakovosti športne vzgoje v vzgojno-izobraževalnem sistemu. *Revija Šport*. https://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/Priloga_SV%20za%20Belo%20knjigo.pdf?ver=2020-09-24-105116-437
- Panajotović, Mateja, 2023, Košarka, nogomet in rokomet kot neformalna oblika socialnega učenja : diplomsko delo. Diplomsko delo. Ljubljana : M. Panajotović. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=143912>
- FAGANELJ, Neža, 2021, Program joge pri pouku športne vzgoje v gimnaziji : magistrsko delo. Magistrsko delo. Ljubljana. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=131940>

RAZVIJANJE KONCENTRACIJE IN SAMODISCIPLINE SKOZI POUČEVANJE GOLFA PRI IZBIRNIH PREDMETIH ŠPORTA

Povzetek: Golf je šport, ki spodbuja gibanje, koncentracijo, samodisciplino ter spoštovanje do sebe in drugih. V osnovni šoli ga lahko uspešno vključimo v pouk s prilagojeno in varno opremo, ki omogoča vadbo v telovadnici, na igrišču ali v učilnici. Namen poučevanja ni tekmovanje, temveč razvijanje gibalnih spretnosti, koordinacije, samodiscipline, ravnotežja, potrpežljivosti in odgovornega vedenja. Pouk poteka postopno – od spoznavanja pravil in drže do ciljnega udarjanja in igranja na mini igriščih. Učenci pri tem krepijo motorične, kognitivne in socialne sposobnosti ter se učijo pravil varnosti in spoštovanja pravil igre. Golf je tudi učinkovito sredstvo za razvijanje koncentracije in samokontrole, saj zahteva zbranost in natančnost. S svojo etično naravnostjo otroke uči poštenosti, sodelovanja in odgovornosti ter spodbuja zdrav in aktiven življenjski slog.

Ključne besede: golf v šoli, koncentracija, samodisciplina, poštena igra, sodelovanje

DEVELOPING CONCENTRATION AND SELF-DISCIPLINE THROUGH TEACHING GOLF IN ELECTIVE SPORTS SUBJECTS

Abstract: Golf is a sport that promotes movement, concentration, self-discipline, and respect for oneself and others. In primary school, it can be successfully introduced using adapted and safe equipment, allowing practice in the gym, on the playground, or even in the classroom. The aim of teaching golf is not competition, but the development of motor skills, coordination, balance, patience, and responsible behavior. Lessons progress gradually—from learning the rules and posture to target hitting and mini courses. Through this, students strengthen their motor, cognitive, and social abilities while learning about safety and respect for the rules of the game. Golf is also an effective tool for developing concentration and self-control, as it requires calmness, focus, and precision. With its ethical values, golf teaches children honesty, cooperation, and responsibility, while promoting a healthy and active lifestyle.

Keywords: Golf in school, , concentration, self-discipline, fair play, cooperation,

Uvod

Golf je šport, ki združuje gibanje, koncentracijo, samodisciplino ter spoštovanje do narave in samega sebe. Čeprav je pri nas še vedno manj razširjen kot nekateri drugi športi, se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja tudi v šolskem prostoru. Poučevanje osnov golfa v osnovni šoli vpliva na celostni razvoj otroka – tako na telesnem kot tudi na socialno-čustvenem področju. Golf kot šport izvira iz narave – s travnikov in odprtih površin – vendar ga je mogoče uspešno prenesti tudi v šolsko okolje. V osnovni šoli lahko otroke učimo osnov golfa v telovadnici, na hodniku, v učilnici ali na šolskem igrišču, saj sodobna prilagojena oprema omogoča varno in učinkovito izvedbo. Cilj poučevanja ni oblikovanje tekmovalcev, temveč razvijanje gibalnih spretnosti, koncentracije, samodiscipline ter spoštovanja pravilne igre. Zaradi značilnosti igre golf ne zahteva visoke intenzivnosti gibanja, zato ga v pouk vključujemo le občasno. Ker je intenzivno gibanje med osnovnošolci vse redkejšo, lahko golf uporabimo tudi kot sredstvo motivacije in sprostitve.

Zakaj vključiti golf v osnovnošolski program?

Golf je primeren za otroke vseh telesnih sposobnosti, saj ne zahteva posebne fizične moči ali kondicije, temveč poudarja ravnotežje, koordinacijo, natančnost in samokontrolo.

Med glavnimi razlogi za uvedbo golfa v osnovnošolskem programu so:

- Razvoj gibalnih spretnosti: učenje pravilne drže, zamaha in usklajenosti gibov.
- Spodbujanje koncentracije in potrpežljivosti: otroci se učijo osredotočenosti,
- Razvoj športnih vrednot: golf vzgaja v duhu poštene igre (fair play), spoštovanja pravil, tekmecev in okolja.
- Krepitev sodelovanja in sprejemanja: golf omogoča sodelovanje med učenci različnih sposobnosti ter spodbuja pozitivno medsebojno podporo in spoštovanje.

Prilagoditev golfa šolskemu okolju

Seveda v osnovni šoli ne govorimo o igri na pravem igrišču, temveč o prilagojenih oblikah golfa, ki so varne in primerne za šolsko telovadnico ali igrišče, hodnike in učilnice. Upo-

rabljamo plastične ali penaste žogice in lahke palice. Takšen pristop omogoča, da učenci spoznajo osnove igre brez nevarnosti poškodb in brez potreb po dragih pripomočkih. Golf lahko izvajamo kot del učne ure – na primer za umirjanje učencev po zahtevnejših aktivnostih – ali pa igri golfa namenimo celotno učno uro.

Pri učenju golfa v osnovni šoli je pomembna postopnost:

1. Uvod v šport: predstavitev osnovnih pravil, bonton in oprema.
 2. Osnovna drža in zamah: vadba v parih ali skupinah s poudarkom na varnosti.
 3. Ciljno udarjanje: učenci poskušajo zadeti stožce, obroče ali označene tarče.
 4. Mini igrišče: organizacija preprostih "luknjic" (npr. stojalo za mrežo pri odbojki ali navadna smetišnica) po telovadnici ali šolskem igrišču, kjer učenci vadijo udarce.
 5. Refleksija in evalvacija: pogovor o napredku, pravilih in vedenju med igro (t. i. etiketa golfa).
- Poudarek naj bo na gibanju, zabavi in učenju skozi igro – ne na tekmovalnosti.

Pedagoški vidik

Golf omogoča učiteljem, da pri učencih razvijajo:

- motorične spretnosti (koordinacija oko – roka, ravnotežje),
- kognitivne sposobnosti (strategija, ocenjevanje razdalje, reševanje problemov),
- socialne veščine (spoštovanje, komunikacija, sodelovanje).

Ker je golf individualen šport, lahko učitelj lažje spremlja napredek vsakega učenca posebej. Hkrati pa igra v parih ali skupinah spodbuja pripadnost, sodelovanje in odgovornost.

Varnost pri igranju golfa

Varnost je temeljni pogoj pri vsakem športu, še posebej pri delu s palicami. Učence je treba seznaniti s pravili varne igre in vadbe:

- Udarci se izvajajo le na znak učitelja.
- Vedno pazimo, da je okoli igralca dovolj prostora.
- Palice in žogice odlagamo na dogovorjeno mesto.
- Pri igri v skupinah upoštevamo pravilo: "Ena skupina igra, druge čakajo."

Z upoštevanjem teh pravil lahko golf izvajamo varno tudi v manjših prostorih, na primer pri igranju po tleh (puttanje).

Oprema

Na naši šoli imamo dve otroški golf torbi, polni otroških palic.

Osnovne oblike palic:

- Palica za bližanje (putter): za igro po tleh, podobno kot pri mini golfu.
- Palice za igro po zraku (železo): za udarce, ko žogica preleti prvi del poti.
- Palice za začetne udarce (les/driver).

Vse žogice, ki jih uporabljamo, so mehke (približno 1/3 teže prave golf žogice), kar pomeni, da lahko takšna žogica prileti tudi v steklene površine, ne da bi jih poškodovala.

Za vadbo udarcev uporabljamo tarče, stožce in preproge. Učenci hitro osvojijo ravnanje z opremo in se zavedajo nevarnosti nepravilne uporabe palic. Do zdaj še nismo imeli nobenega primera poškodbe zaradi nepravilne uporabe kovinskih palic.

Metodika poučevanja

Pri učenju golfa uporabljamo postopen pristop, pri katerem učence vodimo od enostavnih vaj k vedno zahtevnejšim nalogam in samostojni igri.

Metodika temelji na načelu učenja skozi igro, pri kateri otroci spoznavajo osnovne gibe, tehniko in pravila na sproščen in zabaven način.

Postopek učenja:

1. Uvodna motivacija in predstavitev športa – učencem razložimo, kaj je golf, kakšna so osnovna pravila in bonton igre.
2. Pripravljalne vaje – različne igre za razvijanje koordinacije oko – roka, ravnotežja in natančnosti.
3. Učenje osnovne drže in zamaha – z uporabo ustrezne opreme (penaste žogice, plastične palice).

4. Postopno učenje udarcev – od kratkih in kontroliranih udarcev do daljših zamahov.
5. Ciljno udarjanje in igre z iskanjem – učenci skušajo zadeti stožce, obroče ali označene cilje.
6. Mini igrišče – sestavimo preproste “luknje” s tarčami, skozi katere učenci prehajajo v zaporedju, kot na pravem igrišču.

Učenje različnih udarcev

V šolskem programu predstavimo osnovne vrste udarcev:

- Putt – potisk žogice po tleh proti cilju,
- Chip – krajši udarec, kjer žogica malo poleti in nato steče,
- Pitch – višji udarec, primeren za premagovanje ovir,
- Drive (v ustrezni obliki) – udarec na daljše razdalje, kadar imamo dovolj prostora.

Učenci spoznajo, da pri vsakem udarcu šteje natančnost in ne moč.

Golf kot pomoč pri razvoju koncentracije

Golf je izjemno uporaben tudi kot orodje za razvijanje koncentracije in samokontrole.

Učenci se učijo, da vsak udarec zahteva:

- mirnost in zbranost,
- predhodno oceno razdalje,
- premišljeno gibanje in točnost.

Vaje, kot so “mirna drža pred udarcem”, “3 sekunde koncentracije” ali “tišina pred zamahom”, lahko učitelji vključijo tudi v druge športne vsebine ali ure sprostitve.

Različne igralne oblike

Golf ponuja veliko možnosti za igro in sodelovanje. Med priljubljenimi oblikami v šoli so:

- Tarčni golf – ciljanje stožcev, obročev ali označenih površin (na steni ali na tleh)
- Mini golf po postajah – učenci prehajajo med različnimi tarčami,
- Ekipni golf – skupine tekmujejo, kdo bo z manjšim številom udarcev dosegel cilj,
- Golf štafeta – prenašanje in iskanje žogic v zaporedju.

Te oblike uporabljamo tako, da vsak učenec aktivno sodeluje in doživlja ob igri uspeh.

Učenci so lahko kreativni in tudi sami postavijo ovire na posameznih igriščih.

Opis pravil

Pri pouku učence seznanimo tudi z osnovnimi pravili:

- cilj igre je spraviti žogico v luknjo z najmanjšim številom udarcev,
- igramo pošteno – brez goljufanja in s sledenjem vrstnega reda,
- spoštujemo druge igralce v okolju,
- po vsakem udarcu spravimo opremo.

Tako že v osnovni šoli spodbujamo športno kulturo in odgovornost.

Golf kot dan dejavnosti – športni dan

Golf lahko odlično vključimo v dan dejavnosti.

Zelo primerno igrišče za izvedbo ŠD je Mladinski golf center Stanežiče. S pomočjo njihovega kadra smo poskrbeli, da so učenci v petih urah osvojili osnove in bili deležni tudi igre na igriščih, tako da so dobili občutek, kako je videti prava igra. Takšen športni dan omogoča spodbujanje gibanja, sodelovanja, razvijanja koncentracije in spoznavanja nove športne kulture.

Vrednote in športni duh

Posebna prednost golfa je njegova etična komponenta. Otroci se učijo, da v golfu ni sodnika ob vsaki luknji – igralec sam skrbi za pošteno igro, priznava napake in spoštuje druge. Ta pristop je izjemno dragocen pri oblikovanju pomena in vedenjskih vzorcev otrok.

Zaključek

Poučevanje golfa v osnovni šoli ni namenjeno ustvarjanju profesionalnih igralcev, temveč spodbujanju aktivnega življenjskega sloga, samodiscipline in spoštovanja.

Golf je šport, ki otroke uči, da se vsak udarec začne z zbranostjo in konča z nasmehom – vrednota, ki jo lahko prenesejo tudi v vsakodnevno življenje.

DIDAKTIČNI IZZIVI SODOBNEGA VIŠJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA: OD TRADICIONALNEGA POUKA DO DIGITALNO PODPRTEGA UČENJA

Povzetek: Članek se osredotoča na izzive, s katerimi se soočajo študenti višješolskih programov v času hitrega razvoja umetne inteligence in vseprisotnih digitalnih orodij. Tehnološki napredek prinaša številne koristi, vendar je ob tem vse več študentov podvrženih občutku preobremenjenosti, razpršene pozornosti in stalnega digitalnega pritiska. Bombardiranje z novimi aplikacijami in asistenti AI pogosto vodi v izgubo osredotočenosti, pasivno učenje ter odvisnost od tehnologije. Članek zato zagovarja uravnotežen pristop, kjer se digitalna orodja uporabljajo premišljeno in smiselno, v kombinaciji z analognimi metodami, kot so ročno zapisovanje, fizično branje, refleksija brez zaslona in neposredna komunikacija. Ravno ti elementi študentom omogočajo umirjeno učenje in globlje razumevanje. Predlagamo, da izobraževalne ustanove in predavatelji študentom ne nalagajo dodatnega digitalnega bremena, temveč jih usmerjajo v razvoj kritičnega odnosa do tehnologije, zavedanje lastnih potreb in ustvarjanje okolja, ki podpira duševno zdravje, zbranost in dolgoročno znanje.

Ključne besede: tradicionalni pouk, digitalna orodja, digitalna preobremenjenost, študenti, višješolski študij

DIDACTIC CHALLENGES OF MODERN HIGHER EDUCATION: FROM TRADITIONAL TEACHING TO DIGITALLY SUPPORTED LEARNING

Abstract: The article focuses on the challenges that students in higher education programs face in the era of rapid development of artificial intelligence and ubiquitous digital tools. Technological progress brings many benefits, but at the same time, more and more students are subject to a feeling of overload, scattered attention and constant digital pressure. Bombardment with new applications and AI assistants often leads to loss of focus, passive learning and dependence on technology. The article therefore advocates a balanced approach, where digital tools are used thoughtfully and meaningfully, combined with analogue methods such as handwritten notes, physical reading, screen-free reflection and direct communication. These elements enable students to learn calmly and understand more deeply. We suggest that educational institutions and lecturers do not impose an additional digital burden on students but rather guide them to develop a critical attitude towards technology, awareness of their own needs and creating an environment that supports mental health, concentration and long-term knowledge.

Keywords: traditional teaching, digital tools, digital overload, students, higher education studies

1 Uvod

V sodobnem visokošolskem okolju se študenti soočajo z digitalizacijo izobraževalnega procesa. Pametne naprave, spletne platforme, digitalni učni sistemi in orodja umetne inteligence so postali nepogrešljivi elementi študijskega vsakdana. Ta tehnološki ekosistem nedvomno prinaša številne prednosti – od takojšnjega dostopa do informacij in fleksibilnosti učenja do novih oblik sodelovanja in personalizacije izobraževanja (Miksch in Schulz, 2018). Kljub tem koristim pa raziskave in praktične izkušnje kažejo na pojav digitalne preobremenjenosti med študentsko populacijo. Gre za stanje izpostavljenosti digitalnim dražljajem, ki se odraža kot pomanjkanje pozornosti, težave s poglobljenimi kognitivnimi procesi in rastoča odvisnost od tehnoloških rešitev.

Študenti med študijskim procesom niso osredotočeni na proces, ampak jih pogosto zmotijo številne digitalne motnje, od obvestil na napravah do preprostega preklapljanja med različnimi aplikacijami in vsebinami. Ta pojav je še posebej zanimiv v kontekstu študentov računalništva in informatike, ki kljub svoji digitalni kompetentnosti in naklonjenosti do tehnologije prav tako občutijo negativne posledice prekomerne digitalne izpostavljenosti. Študenti pogosto poročajo o občutkih prenasíčenosti s tehnologijo, zmanjšani sposobnosti koncentracije in o manj učinkovitem učenju (González-López idr., 2021).

V času, ko izobraževalne ustanove intenzivno implementirajo digitalne inovacije, je bistveno, da kritično ovrednotimo učinke na kognitivne procese, učne izide in psihološko dobrobit študentov. Ta članek raziskuje potencial uravnoteženega pristopa v višješolskem študijskem programu računalništva in informatike, ki združuje prednosti digitalne tehnologije s preizkušenimi analognimi metodami učenja. Namesto nekritičnega sprejemanja vseh

tehnoloških novosti zagovarjamo premišljen pristop, ki temelji na razumevanju poglobljenega učenja. Takšen pristop prepozna, da določene tradicionalne metode, kot so ročno zapisovanje, poglobljeno branje besedil in refleksija brez digitalnih motenj, spodbujajo kognitivne procese, ki so ključni za kakovostno učenje in dolgoročno pomnjenje (Kania-Lundholm, 2021). Cilj članka ni zavračanje tehnologije in novih orodij, ampak spodbujanje kritične zavesti o njihovi uporabi.

2 Preobremenjenost s tehnologijo v višješolskem programu Računalništva in informatika

V višješolskem programu Računalništvo in informatika smo pri študentih 1. letnikov ($n=53$) izvedli anketo, da bi izvedeli, ali se študenti počutijo preobremenjeni s tehnologijami, ki jih uporabljajo. Pri tem nas je zanimalo, ali se študenti zavedajo, koliko časa na dan preživijo pred zasloni in kakšno normalnost predstavlja tovrstni način življenja. V ta namen smo izvedli anketo in analizirali dobljene odgovore.

Študenti računalništva in informatike so skupina mladih, ki že zaradi narave dela in stroke veliko časa preživijo pred računalnikom. Predavanja višješolskega študijskega programa Računalništvo in informatika potekajo v večjih skupinah, medtem ko laboratorijske vaje potekajo v manjših skupinah in zmeraj vključujejo delo z računalniki. Pri tovrstnih vajah je zelo malo dela s klasičnimi metodami, kot je delanje zapiskov na papir ali nasploh pisanje. Tudi izpit poteka v elektronski obliki. V kolikor le-ta poteka v klasični obliki, se velikokrat zgodi, da študent nima pripomočkov za pisanje in da izpostavi dejstvo, da je pa on študent informatike – zatorej, zakaj pišemo.

V anketi smo analizirali, koliko časa študenti preživijo za zasloni in kako to vpliva nanje. Zanimalo nas je tudi njihovo zavedanje namenov uporabe tehnologije in kakšen vpliv ima le-to na njihovo počutje in zdravje, tako fizično kot tudi psihično. Osredotočili smo se na populacijo študentov 1. letnika (starih od 19 do 22 let), kar nam je omogočilo zbiranje podatkov specifične ciljne skupine. Velikost vzorca je zagotovila dovolj podatkov za prepoznavanje ključnih trendov, čeprav bi večji vzorec lahko dodatno povečal zanesljivost ugotovitev.

3 Rezultati in analiza ankete

S slike 1 je razvidno, da študenti računalništva in informatike v veliki meri uporabljajo tehnologijo za namene zabave in študijskih obveznosti. Nekako jim je to lažje dostopno in dosegljivo, saj večkrat po opravljenih vajah preklopijo na kakšno igro ali na pametnem telefonu pobrajskajo na socialnih omrežjih. 18 % študentov uporablja tehnologije tudi zaosebne projekte. Pod to se štejejo vaje oz. študijske obveznosti. V povprečju preživijo študenti za zasloni več kot 10 ur. Pri tem se je treba zavedati, da jih od trenutka, ko se zbudijo, do trenutka, ko gredo spat, spremljajo zasloni.



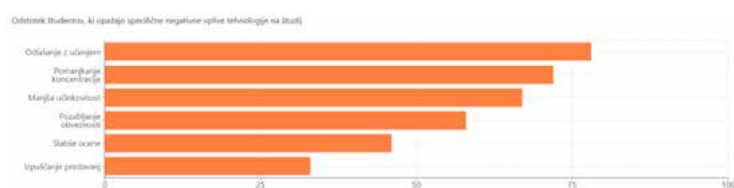
Slika 1: Vrsta uporabe tehnologije

Na sliki 2 so prikazane posledice prekomerne uporabe tehnologije, kot so zmanjšana telesna aktivnost, odvisniško vedenje, družbena izolacija, motnje pri študiju in zdravstvene težave, kot so npr. bolečine v križu, vratu in napetost v ramenih. Večina študentov je poudarila, da se ne počutijo odvisni od pametnih naprav, saj bi z lahkoto zdržali brez njih. Opažanja iz stroke pa kažejo, da že med samimi vajami in predavanji težko zdržijo, da ne bi preverili pametnega telefona ali pametne ure.

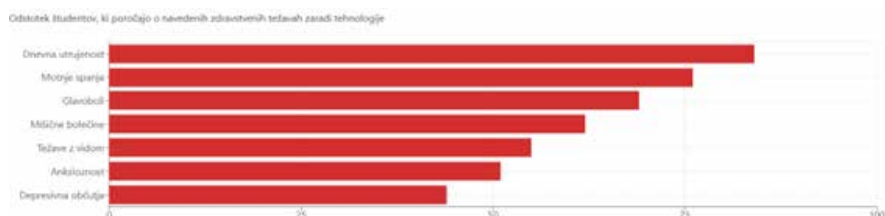


Slika 2: Profil preobremenjenosti

Na sliki 3 je prikazan odstotek študentov, ki opažajo specifične negativne vplive tehnologije na študij. Velik vpliv ima uporaba tehnologije na učenje, saj prehitro zamoti študenta. Prav tako vpliva na koncentracijo. Današnji študenti težko zdržijo, da bi dalj časa poslušali predavanja, če le-ta niso izredno interaktivna in obogatena s krajšimi posnetki ali kvizi.

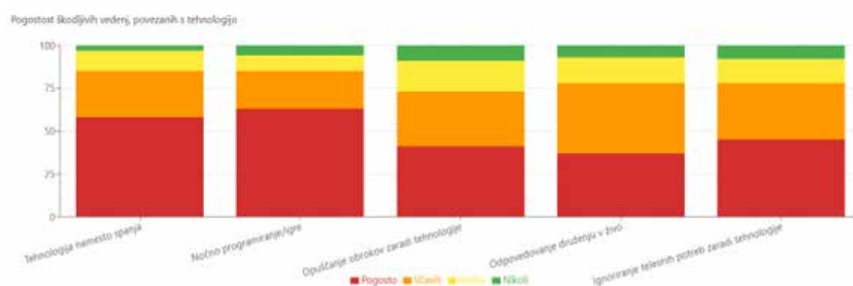


Slika 3: Vpliv na študijske obveznosti



Slika 4: Zdravstvene posledice prekomerne uporabe tehnologije

Na sliki 4 je prikazano, kakšne posledice prekomerne uporabe tehnologije se pojavljajo pri študentih. Sem spadajo dnevna utrujenost zaradi prekomernega igranja iger, motnje spanja, glavoboli, mišične bolečine, težave z vidom in depresivna občutja. Četudi imajo študenti občutek, da so vključeni v neko igro ali so del te igre, se pri tem motijo, saj nimajo pravega socialnega stika s sovrstniki.



Gre prav za študente računalništva in informatike, ki se izobražujejo za tehnološke poklice in ti so najbolj izpostavljeni tveganju za preobremenjenost s tehnologijo. To nakazuje na potrebo po posebni pozornosti in podpori tej skupini, da bi lahko razvila zdrav odnos do tehnologije, ki bo podpiral njihov študij in bodoči poklic, ne da bi ogrožal njihovo zdravje in dobro počutje.

4 Rešitve in predlogi

Da bi zmanjšali preobremenjenost študentov z vedno bolj prisotno tehnologijo, smo uvedli nekatere rešitve. Pri predmetu smo začeli uporabljati fizične pripomočke, kot so pisala in papir. Študenti so bili spodbujani k delu v skupinah, kjer so reševali neko problemsko nalogo, pri tem pa si ideje zapisovali in o njih razglabljali. Šele po tem so te ideje prenesli v digitalno okolje za nadaljnjo obdelavo. Ta pristop omogoča kreativno fazo brez motenj zaslonov, hkrati pa izkorišča prednosti digitalne organizacije podatkov. Pri tem se študenti 1. letnikov med seboj bolje spoznajo. Rezultati naše ankete so pokazali, da 62 % študentov doživlja določeno stopnjo družbene izolacije zaradi prekomerne uporabe tehnologije. Redna srečanja študijskih skupin ustvarjajo občutek pripadnosti in skupnosti, kar lahko zmanjša tveganje za socialno izolacijo in z njo povezane težave z duševnim zdravjem.

Uvedli smo tudi aktivne odmore, in sicer po končani vaji so morali študenti zapustiti učilnico in se sprehoditi. Takšni odmori lahko zmanjšajo fizične težave, povezane z dolgotrajno uporabo zaslonov. Priporočajo se pravilo 20-20-20 (vsakih 20 minut glej 20 sekund v objekt, oddaljen 20 čevljev/6 metrov), raztezne vaje za vrat in ramena ter kratki sprehodi po prostoru (Rudnicka idr., 2022).

Študentom smo podali tudi priporočila o redni telesni vadbi, ki ima dokazane koristi za kognitivne sposobnosti in zmanjševanje stresa. Študenti bi morali v svoj urnik vključiti vsaj 100 minut zmerne telesne aktivnosti tedensko, po možnosti na prostem, stran od zaslonov. Prav tako pa lahko dobra ergonomska ureditev delovnega prostora zmanjša fizične težave, povezane s sedečim delom. To vključuje nastavitev višine zaslona, uporabo ergonomske tipkovnice in miške ter ustrezno podporo za hrbet (Brinda, 2004).

Prav tako smo študente poučili o uporabi modrih filtrov na zaslonih, saj ti preprečujejo težave s spanjem in blagodejno vplivajo na utrujene oči. Predvsem pa smo veliko pozornost posvetili skupinskemu delu, in sicer »pair-programming«. Gre za delo v dvojicah, saj je to učinkovita metoda za učenje programiranja in zmanjševanje izpostavljenosti zaslonu. Pri tej metodi je posebej koristno, da se ustvari dinamično učno okolje, kjer se znanje prenaša v realnem času. Ko eden od študentov prevzame vlogo »voznika« in piše kodo, mora svoje razmišljanje izraziti, kar utrjuje koncepte. Medtem »navigator« aktivno spremlja proces in lahko takoj opazi potencialne težave ali predlaga alternativne pristope.

Izmenjavanje vlog je ključni element te metode, saj zagotavlja, da oba študenta razvijata tako praktične programerske veščine kot tudi sposobnost kritičnega razmišljanja o kodi.

Zaključek

Vrnitev k pisanju, branju tiskanih gradiv in rednim aktivnim odmorom ni korak nazaj, temveč moderen pristop k uravnoveženemu učenju. Pair programming in skupinsko delo ne le izboljšata učno učinkovitost, ampak krepi medsebojne vezi in človeško interakcijo.

Glavni izziv ni usvajanje novih tehnologij – študenti jih hitro usvojijo – temveč modrost pri uravnavanju digitalnega in analognega, individualnega in skupinskega, dela in počitka. Kot je zapisal Marshall McLuhan: »Oblikujemo svoja orodja, potem pa naša orodja oblikujejo nas.« Zato ne gre za vprašanje »ali«, temveč »kako« in »koliko« tehnologije uporabiti. Pot naprej ni v zavračanju tehnologije – to bi bilo za bodoče računalniške strokovnjake neproduktivno – temveč v premišljenem pristopu k njeni uporabi.

Tehnologija naj bo orodje v naših rokah, ne veriga okoli našega uma. Največja prednost ne bo v tem, koliko tehnologije uporabljamo, temveč v modrosti, s katero bomo znali izbirati, kdaj in kako jo uporabiti. V tem ravnovesju leži ne le uspeh v študiju, temveč tudi pot do izpolnjujočega življenja v digitalnem svetu.

Literatura

- Brinda, T. (2004). Integration of new exercise classes into the informatics education in the field of object-oriented modelling. *Education and Information Technologies*, 9(2), 117–130.
- González-López, Ó. R., Buenadicha-Mateos, M., & Sánchez-Hernández, M. I. (2021). Overwhelmed by technostress? Sensitive archetypes and effects in times of forced digitalization. *International journal of environmental research and public health*, 18(08), 4216.
- Miksch, L., & Schulz, C. (2018). Disconnect to reconnect: The phenomenon of digital detox as a reaction to technology overload.
- Kania-Lundholm, M. (2021). Why disconnecting matters. *Reckoning with social media: Disconnection in the age of the techlash*, 13–36.
- Rudnicka, A., Cook, D., Cecchinato, M. E., Gould, S. J., Newbold, J. W., & Cox, A. L. (2022, June). The end of the active work break? Remote work, sedentariness and the role of technology in creating active break-taking norms. In *Proceedings of the 1st Annual Meeting of the Symposium on Human-Computer Interaction for Work* (pp. 1–13).

VAJE ZAUPANJA IN POVEZOVANJA UČENCEV PRI URAH ŠPORTA

Povzetek: Članek predstavlja dejavnosti, ki jih lahko pri predmetu šport uporabimo za spodbujanje medsebojnega zaupanja, sodelovanja in izboljšanja razredne klime. Predstavljene vaje vključujejo različne oblike akrojoge, nošenja, skupinskih piramid ter iger, ki zahtevajo sodelovanje celotne skupine. Vaje so primerne za različna starostna obdobja, izvajajo pa se v parih ali skupinah. S pomočjo takšnih vaj učenci razvijajo gibalne in funkcionalne sposobnosti, hkrati pa krepijo socialne veščine, kot so sodelovanje, komunikacija in medsebojno spoštovanje. Vaje spodbujajo timsko delo, učinkovito komunikacijo ter skupno reševanje nalog. Učencem predstavljajo prijetno in motivacijsko izkušnjo, pri kateri se sprostijo in hkrati učijo. Skozi timsko delo, komunikacijo in skupno iskanje rešitev učenci razvijajo občutek pripadnosti in medsebojnega zaupanja. Tako oblikujemo varno učno okolje, ki spodbuja celostni razvoj učencev – tako na telesnem kot socialnem področju.

Ključne besede: zaupanje, medsebojno sodelovanje, komunikacija, pozitivna razredna klima, varno in spodbudno učno okolje.

TRUST AND TEAM-BUILDING EXERCISES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract: The article presents a set of activities that can be used in physical education classes to promote mutual trust and cooperation, and to improve a positive classroom climate. The presented exercises include various forms of acroyoga, carrying, group pyramids, and games that require teamwork and collective participation. The activities are suitable for different age groups and are performed in pairs or small groups. Through these exercises, students develop motor skills and functional abilities while strengthening social skills such as cooperation, communication, and mutual respect. The activities encourage teamwork, effective communication, and problem-solving within the group. They provide students with an enjoyable and motivating experience in which they can both relax and learn. Through teamwork, communication, and collective problem-solving, students develop a sense of belonging and mutual trust. In this way, we create a safe and supportive learning environment that promotes the holistic development of students – both physically and socially.

Keywords: trust, cooperation, communication, positive classroom climate, safe and supportive learning environment, physical education

Uvod

Ure športa predstavljajo pomembno priložnost za razvoj motoričnih sposobnosti ter socialnih veščin učencev. Skozi različne dejavnosti učenci krepijo zaupanje in sodelovanje, izboljšujejo komunikacijo ter razvijajo pozornost, kar pomembno prispeva k oblikovanju pozitivne razredne klime. Predstavljene dejavnosti so primerne za različne starostne skupine in jih lahko vključimo v vse dele vadbene ure. Izvajamo jih postopno, od preprostih do zahtevnejših oblik, pri čemer se učenci učijo sodelovanja in medsebojnega zaupanja. Vaje za povezovanje in zaupanje vključujejo elemente iger, akrojoge ter različnih skupinskih vaj, ki spodbujajo občutek varnosti, pripadnosti in skupne odgovornosti. Takšne dejavnosti niso le sredstvo za izboljšanje telesne pripravljenosti, temveč tudi pomemben didaktični pristop, ki prispeva k celostnemu telesnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju učencev (Kovač idr., 2011).

Vaje zaupanja in povezovanja kot pot do varnega in spodbudnega učnega okolja

Zaupanje je ena izmed osnovnih vrednot pri oblikovanju varnega in spodbudnega okolja tako v šoli kot tudi doma. Pri športu to pomeni, da se posameznik lahko zaneša na svojega sošolca ali skupino, kar omogoča uspešno in varno izvedbo naloge brez tveganja za poškodbe. Vaje zaupanja predstavljajo različne oblike skupinskih dejavnosti, pri katerih morajo učenci sodelovati in zaupati drug drugemu. Njihov namen je krepitev medsebojnih odnosov ter vzpostavljanje zaupanja med posamezniki in skupino. Takšne dejavnosti se pogosto uporabljajo tudi v okviru t. i. teambuildingov. Socialne veščine posamezniku omogočajo učinkovito sodelovanje, izražanje potreb in čustev ter razvijanje medsebojnega razumevanja in spoštovanja.

Oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja je zelo pomembno. Ker človek večino življenja preživi v različnih skupinah (najprej družina, šolske skupnosti, vrstniške skupine, interesne dejavnosti, delovne skupine itn.), je zelo pomembna kvaliteta življenjskega okolja

teh skupin. Vse skupine pustijo pečat v nas in vplivajo na naše razmišljanje in razvoj (Cukljati in Rajer, 2008). Zato mora biti šola kraj, kjer se otroci počutijo sprejete, vključene in slišane. Pri tem pa je ključna vloga učitelja.

S pomočjo vaj zaupanja in povezovanja učenci:

- razvijajo sposobnost komunikacije, občutek odgovornosti,
- krepijo medsebojno spoštovanje in empatijo,
- oblikujejo pozitivno razredno klimo.

Cilji in pomen vaj zaupanja in povezovanja pri predmetu šport

Pri predmetu šport igre zaupanja in povezovanja združujejo telesni stik, sodelovanje in komunikacijo. Učenci pri takšnih vajah razvijajo motorične in organizacijske sposobnosti ter socialne veščine, kot so sodelovanje, zaupanje, spoštovanje in odgovornost. Skozi skupinsko delo se učijo prilagajanja, učinkovite komunikacije z vrstniki ter sprejemanja različnih vlog v skupini. Takšne dejavnosti pozitivno vplivajo na razredno klimo, saj krepijo občutek pripadnosti skupini, hkrati pa prispevajo k osebni rasti učencev. S tem krepijo samozavest, spodbujajo prevzemanje odgovornosti in pomagajo pri premagovanju strahu pred neuspehom. Z vključevanjem vaj zaupanja in povezovanja pri predmetu šport omogočamo, da šport postane prostor sodelovanja in ne tekmovanja. Tako prispevamo k oblikovanju spodbudnega in varnega učnega okolja.

Cilji

Cilji so zasnovani tako, da poudarjajo pomen gibanja za zdrav telesni razvoj, razvoj osebnostnih in socialnih veščin ter oblikovanje pozitivnega odnosa do športa.

Cilji izvajanja vaj so:

- Razvijati socialne veščine in pozitivne vedenjske vzorce: spodbujati sodelovanje, povezanost in spoštovanje med učenci ter razvijati sposobnost vključevanja vseh v skupne dejavnosti.
- Graditi pozitivno razredno in šolsko klimo: vzpostavljati občutek varnosti, zaupanja in medsebojnega razumevanja ter spodbujati spoštovanje različnosti med učenci.
- Motivirati učence za aktivno sodelovanje in osebni napredek: razvijati zavedanje o pomenu gibanja, samodisciplino, pozornost in odgovornost pri skupinskem delu.
- Spodbujati gibanje, ustvarjalnost in zdrav življenjski slog: razvijati gibalne in funkcionalne sposobnosti (moč, koordinacijo, ravnotežje, gibljivost, vzdržljivost) ter uporabo gibanja kot sredstva za sprostitev, sodelovanje in dobro počutje.
- Krepi pozitivno samopodobo in čustveno stabilnost učencev: omogočati izražanje čustev, graditi samozavest in razvijati občutek pripadnosti skupini ter šoli.

Primeri vaj zaupanja

Opisane vaje lahko vključimo v vse dele ure. Izvajamo jih postopno, od preprostejših k zahtevnejšim oblikam. Prilagajamo jih starosti, sposobnosti in znanju učencev. Pri izvajanju je pomembno, da učitelj zagotovi ustrezno varnost. Čas izvajanja naj bo prilagojen starostni skupini, velikosti razreda in odzivu učencev.

Uvodni del ure

Uvodni del ure je namenjen postopnemu ogrevanju telesa ter oblikovanju sproščenega ter sodelovalnega vzdušja v skupini. V tem delu so igre enostavne, dinamične in tekalne, njihov namen pa je spodbujanje sodelovanja, zaupanja in sprejemanja med učenci.

Skupaj napišemo črko

Učence razdelimo v dve skupini, ki prosto tekajo po prostoru. Na učiteljev znak (npr. izgovoru imena slovenskega mesta) mora skupina s telesi skupno oblikovati prvo črko mesta. Vaja zahteva komunikacijo, hitro reagiranje, organizacijo, sodelovanje in prostorsko predstavo.

Podajmo si žogo

Učence razdelimo v manjše skupine po štiri do pet učencev. Med tekom si zaporedno podajajo žogo, zadnji v koloni pa po prejemu žoge steče na čelo skupine in dejavnost se nadaljuje. Učenci se morajo pri tem usklajevati in prilagajati najšibkejšemu v skupini. Vajo lahko modificiramo in otežimo z dodatnimi miselnimi nalogami, kot so: nadaljevanje zgodbe, iskanje

besed ali reševanje preprostih računov, kar omogoča medpredmetno povezovanje in učenje ob gibanju.

Zrcalo

Učence razdelimo v pare in jih postavimo približno dva metra narazen. Eden izmed para prevzame vlogo vodje, drugi pa ga posnema z zrcalnim gibanjem. Vodja izvaja preproste gibalne naloge, kot so koraki naprej in nazaj, poskoke v stran, vaje v oporah ... Drugi partner (zrcalo) pa istočasno izvaja gibanje zrcalno. Vaja spodbuja koncentracijo, opazovanje, sodelovanje in neverbalno komunikacijo. Po določenem času se vlogi zamenjata.

Oblikuj skupino – dotik teles z delom telesa

Učenci tečejo po prostoru. Na znak (plosk, prekinitev glasbe ...) učitelj vzklikne število in del telesa, npr.: »Šest – dotakni se z rokami; štiri dotakni se s koleni; dva s hrbti; tri – z ritkami ...«

Učenci sledijo ukazu in hitro oblikujejo skupino določene velikosti in se s klicanim dela telesa dotikajo součenca v skupini (Novak idr., 2008).

Glavni del ure

Glavni del ure je namenjen poglobljanju zaupanja, krepitvi skupinske povezanosti ter razvoju motoričnih in funkcionalnih sposobnosti učencev. Dejavnosti v tem delu zahtevajo višjo stopnjo sodelovanja, usklajevanje in učenja skupinske odgovornosti. Takšne vsebine prispevajo k učinkovitejšemu doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev predmeta šport, ki poudarja pomen sodelovanja, »fair play« in oblikovanja pozitivnih odnosov (Kovač idr., 2011).

Pri izvajanju vaj mora biti varnost vedno na prvem mestu. Učitelj mora zagotoviti ustrezne pogoje za izvedbo dejavnosti, kot so uporaba blazin, pomoč partnerja in varovanje. Za varnost ter primernost vaj poskrbi tudi z upoštevanjem telesnih zmožnosti in starosti učencev. Pomembno je, da se učenci med izvajanjem pogovarjajo o občutkih, zaupanju in mejah udobja. Vaje izvajamo postopno – od enostavnejših k zahtevnejšim oblikam.

Akrojoga

Akrojoga je vadbena dejavnost, pri kateri učenci razvijajo motorične sposobnosti, krepijo koncentracijo ter gradijo zaupanje in sodelovanje s partnerjem. Združuje gimnastične elemente in jogo, pri čemer sta ključna usklajeno gibanje in komunikacija. Učenci sprva izvajajo preproste figure, v katerih eden prevzame vlogo nosilca, drugi pa izvajalca gibov. Pri izvajanju vaj je potrebno zagotoviti ustrezno varnost in varovanje ter dosledno upoštevati načela postopnosti.

Primeri osnovnih vaj:

- Avionček: učenec leži na hrbtu, z nogami dvigne partnerja (stopala ima v predelu pasu). Partner mora biti iztegnjen in napet, nosilec pa z rokami nudi dodatno oporo ter pomaga pri ohranjanju ravnotežja.
- Stol: en učenec leži na hrbtu in z nogami dvigne partnerja tako, da s stopali ustvari »stol«. Partner sedi na ustvarjenem stolu, hkrati pa mu partner drži stopala in s tem omogoča stabilnost in ravnotežje.
- Surfanje: eden izmed učencev je v položaju opore klečno spredaj, drugi stopi na njegov hrbet, in sicer tako, da je ena noga v predelu ramen, druga pa na medenici ter poskuša zadržati ravnotežje.
- Mornarski pozdrav: učenca stojita nasproti in se držita za roki. Prvi učenec postopno stopi drugemu na stegno, najprej z eno in nato še z drugo nogo. Oba se nagneta nazaj in postopno spuščata roki, dokler se ne držita le še za zapestji (Mikič idr., 2009).

Piramide

Telesne piramide so skupinske gibalne vaje, pri katerih učenci razvijajo motorične sposobnosti, zaupanje ter sodelovanje. Gre za dejavnost, ki spodbuja timsko delo in medsebojno podporo, saj je uspeh skupine odvisen od sodelovanja, komunikacije in odgovornosti vsakega posameznika. Pri vajah je potrebno poskrbeti za varnost učencev, dodatnim varovalcem ter postopnim povečevanjem zahtevnosti vaj.

Primeri enostavnih piramid:

- Klasična piramida: spodnji učenci (prva vrsta) so v položaju opore klečno spredaj, druga

vrsta stoji med njimi in se z rokami opira na njihova ramena. Tretja vrsta (če jo vključimo) stopi na spodnji del hrbta oziroma medenice prve vrste ter se z rokami opira na ramena učencev v druge vrste.

- Rožica: dva učenca sedita na tleh s pokrčenimi nogami, obrnjena en proti drugemu. Druga dva se jima usedeta na kolena in držita noge skupaj. Peti učenec stopi nad kolena sredinskih učencev, s čimer skupina ustvari obliko cveta.

- Zid: trije učenci stojijo drug ob drugem v razkoračeni stoji z rahlo pokrčenimi nogami. Dva učenca se postavita mednje in stopita na stegna spodnjih učencev, pri čemer si pomagata z oporo na ramenih. Po vzpostavitvi stabilnosti se celotna skupina vzravna in zadrži položaj (Mikič idr. 2009).

Skupinske igre z žogo

Skupinske vaje z žogo predstavljajo dinamične oblike gibanja, ki poleg motoričnih sposobnosti razvijajo tudi sodelovanje, usklajenost, pozornost in komunikacijo.

Primeri skupinskih vaj z žogo:

- Vrzi in ujemi: učenci so razdeljeni v skupine po štiri do šest. Vsak učenec ima v rokah svojo žogo, v skupino pa dodamo še dodatno žogo, ki si jo učenci podajajo med seboj. Gibanje poteka tako, da učenec najprej vrže svojo žogo naprej, nato pa ujame tisto, ki je bila namenjena njemu. Igra zahteva veliko zbranosti in uigranosti ekipe.

- Lovljenje žoge z brisačo: Učenci so razdeljeni v skupine po štiri. Vsak učenec prime konec brisače, nanjo pa položijo žogo, ki jo morajo skupinsko vreči čez mrežo. Na drugi strani igrišča druga skupina poskuša žogo najprej ujeti in nato vrniti na enak način.

- Lovljenje žoge v sklenjenem krogu: Skupina določi enega učenca, ki žogo meče, podaja ali servira z nasprotne strani igrišča. Ostali člani skupine se držijo za roke in tvorijo krog. Njihova naloga je, da žogo ujamejo tako, da ta pade znotraj kroga.

- Podajanje žoge z nogami: Učenci se razdelijo v skupine po štiri do pet in se usedejo v krog. Noge imajo pokrčene in dvignjene od tal. Žogo si podajajo z nogami, tako da jo s stopali primejo in podajo naslednjemu. Vajo lahko otežimo z vključevanjem večjega števila žog.

Nošenja in skupinske vaje za moč

Pri skupinskih vajah, kjer se pojavlja telesni stik in obremenitev, je varnost najpomembnejši dejavnik. Učitelj mora presoditi, katere vaje so primerne za posamezno starostno skupino ter zagotoviti ustrezne pogoje za varno izvedbo.

Primeri nošenj in skupinskih vaj za moč:

- Nošenja v paru: gre za osnovne oblike prenašanja partnerja – npr. “štuporamo”, kjer učenec nosi sošolca na hrbtu, ali “karjolca”, pri kateri učenec drži drugega za noge, ta pa hodi po rokah v opori spredaj.

- Stolček: je skupinska vaja, v kateri se dva učenca primeta za roke in tvorita “stolček”, na katerega se usede tretji učenec.

- Skupinsko prenašanje blazin spodbuja sodelovanje in iskanje rešitev: učenci morajo blazino prenesti na drugo stran prostora z različnimi omejitvami (npr. nad glavo, v kotaljenju, ne da bi se dotaknili tal ...).

- Zanimiva različica je tudi igra »lava«, kjer skupina učencev stoji na eni klopi, poleg pa ima še eno dodatno. Cilj je, da vsi skupaj “prečkajo” prostor, ne da bi kdo stopil na tla.

Skupinske vaje za ritmičnost in usklajenost

Vaje ritma in usklajenosti učence učijo skupinskega gibanja in so primerne kot dopolnitev vadbe za moč, koordinacijo in gibljivost.

Primeri vaj za ritmičnost in usklajenost:

- Pri poskokih po eni nogi se učenci postavijo v kolono in primejo nogo učenca pred sabo, nato poskakujejo naprej.

- Pri sonožnih poskokih se učenci postavijo v kolono ter se primejo za ramena. Njihova naloga je, da istočasno skačejo v različne smeri – naprej, nazaj ali vstran.

- Vaje v oporah vključujejo gibanje v koloni v položaju opore spredaj, pri čemer vsak učenec drži gležnje učenca pred sabo. Tako nastane “stonoga”, ki se mora usklajeno premikati.

- Poskoki iz obroča v obroč je vaja. Na tla postavimo dve vzporedni vrsti obročev (po sedem

v vsaki vrsti). Učenci so razdeljeni v dve skupini. Vsaka skupina je na eni strani obročev. Skupini hkrati izvajata poskoke v ritmu – naprej, levo, desno – pri čemer morajo učenci paziti na istočasnost gibanja. Pomembno je, da skupini začneta izmenično, kar omogoča, da se med izvajanjem srečata in zamenjata strani.

Zaključni del ure

Zaključni del ure je namenjen sprostitvi, umiritvi in refleksiji o sodelovanju. V tem delu učenci preko preprostih, a simbolno močnih vaj razvijajo zaupanje, medsebojno podporo in občutek povezanosti.

Primeri vaj umirjanja in povezovanja:

- Ujemi me: je ena izmed osnovnih vaj zaupanja. Učenci so razdeljeni v pare. Učenec zapre oči in se s hrbtom obrne proti drugemu. Nato se sproščeno nagne nazaj in "pade" kot deska, pri čemer partner poskrbi, da ga varno ujame.
- Skupinsko vstajanje: učenci ležijo na hrbtu v krogu in se držijo za roke. Na učiteljev znak poskušajo istočasno vstati, ne da bi se izpustili.
- Prepletanje verige: učenci stojijo v krogu in naključno primejo roki dveh drugih učencev – desno roko z desno in levo z levo. Tako nastane zapletena veriga, ki jo morajo učenci razplesti, ne da bi se izpustili.
- Podaj si obroč: učenci stojijo v koloni. Prvi z obema rokama drži letvenik, ostali pa z obema rokama primejo učenca, ki stoji pred njim. Naloga skupine je, da obroč prenesejo od prvega do zadnjega v koloni, ne da bi se pri tem izpustili.

Zaključek

Vaje zaupanja in povezovanja imajo pomembno vlogo pri oblikovanju varnega in spodbudnega učnega okolja. Prav pouk športa ponuja priložnost, da se učenci učijo sodelovanja skozi gibanje, se ob tem sprostijo, zabavajo in med seboj povežejo. Šport naj bo ura, kjer se učenci počutijo sprejete, varne in enakovredne, ne glede na njihove sposobnosti.

Skozi predstavljene dejavnosti učenci razvijajo motorične sposobnosti ter občutek varnosti, pripadnosti, zaupanja in spoštovanja. Ob tem krepijo komunikacijo, odgovornost ter empatijo. Takšne izkušnje vplivajo na oblikovanje pozitivne razredne klime, medsebojnega razumevanja in povezanosti med učenci.

Vaje zaupanja so tako več kot le igre – so pot k razumevanju, spoštovanju in povezanosti, ki so temelj vsakega uspešnega učnega okolja in zdravega odnosa do športa in življenja.

Za konec misel, ki povzema bistvo vseh teh vaj:

»Ko drugemu podamo roko, ne pomagamo le njemu vstati, temveč tudi sebi, da rastemo.«

Literatura

Cukljati, D. in Rajer, C. (2008). Socialne igre v osnovni šoli in njihov pomen pri preprečevanju nasilja. [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K. in Muha, V. (2011). Učni načrt: Program osnovna šola. Šport. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Mikič, A., Rutar, M., Razpotnik, Š., Dekleva Lapanje, M. in Dekleva, B. (2009). Cirkuška pedagogika. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Novak, D., Kovač, M. in Čuk, I. (2008). Gimnastična abeceda. Ljubljana: Fakulteta za šport.

POUČEVANJE NAMIZNEGA TENISA: DIDAKTIČNI PRISTOPI IN PRIMERI DOBRE PRAKSE

Povzetek: Namen prispevka je predstaviti učinkovite didaktične pristope poučevanja namiznega tenisa v šoli, ki temeljijo na strokovnih izhodiščih in dolgoletnih praktičnih izkušnjah. Poseben poudarek je namenjen uporabi večjega števila žogic, vadbi po postajah, organizaciji mini turnirjev in izzivov ter vključevanju učencev v aktivne vloge pomočnikov. Prispevek vključuje konkretne primere iz prakse, ki ponazarjajo možnosti učinkovite izrabe časa, zmanjšanja čakalnih intervalov in hkratnega vključevanja vseh učencev, ne glede na raven njihovega predznanja. Predstavljeni pristopi spodbujajo diferenciacijo, povečujejo intenzivnost vadbe in prispevajo k višji samostojnosti učencev. Poseben poudarek je namenjen notranji motivaciji, pozitivni učni klimi ter razvoju gibalnih, kognitivnih in socialnih kompetenc. Namizni tenis v šolskem okolju tako presega vlogo športne igre in postane sredstvo za doseganje širših vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Ključne besede: didaktika športa, diferenciacija, vadba z več žogicami, delo po postajah, sodelovalno učenje.

TEACHING TABLE TENNIS: DIDACTIC APPROACHES AND GOOD PRACTICE EXAMPLES

Abstract: The purpose of this paper is to present effective didactic approaches to teaching table tennis in schools, based on theoretical foundations and extensive practical experience. Special emphasis is placed on the use of multiple balls, station-based learning, the organization of mini tournaments and challenges, and involving students as active assistants. The paper includes practical examples that demonstrate how to use time efficiently, reduce waiting intervals, and ensure the participation of all students regardless of their prior knowledge. These approaches promote differentiation, increase the intensity of practice, and support greater student autonomy. Particular attention is given to intrinsic motivation, a positive learning climate, and the development of motor, cognitive, and social competencies. In this way, table tennis in the school environment goes beyond sport itself and becomes a means of achieving broader educational goals.

Keywords: didactics of physical education, differentiation, multiball training, station-based learning, cooperative learning.

Uvod

Namizni tenis je privlačen, dinamičen in dostopen šport, ki omogoča vključevanje širokega kroga udeležencev. Igrati ga je mogoče vse leto, v dvorani ali na prostem, ne zahteva dragih pripomočkov in velja za varno športno panogo (Kondrič in Horvat, 2008). Zaradi svoje prilagodljivosti je primeren za različne starostne skupine, oba spola in posameznike z različno stopnjo gibalnih sposobnosti. V šolskem okolju ima namizni tenis pomembno pedagoško vlogo, saj spodbuja razvoj gibalnih, kognitivnih, socialnih in čustvenih kompetenc učencev (González-Devesa idr., 2024; Ortega-Zayas, 2025; Zhang, 2024). Raziskave potrjujejo njegov vpliv na izvršilne funkcije, kot so pozornost, delovni spomin in načrtovanje, kar pozitivno vpliva na učno uspešnost (Cortés Pascual idr., 2019; Pesce idr., 2009; Salici in Söyleyici, 2020). Iz dolgoletne prakse lahko potrdim, da gre za priljubljeno športno dejavnost med učenci. Kljub številnim prednostim pa poučevanje spremljajo organizacijski izzivi, ki zahtevajo premišljene in učinkovite didaktične pristope, prilagojene dejanskim razmeram v šoli.

Didaktične strategije in organizacijski modeli vadbe

Eden ključnih dejavnikov uspešnega poučevanja namiznega tenisa je učinkovita organizacija prostora, dela in vloge učencev v učnem procesu. Premišljena kombinacija različnih metod je še posebej pomembna v razmerah z omejenimi materialnimi pogoji, saj omogoča optimalno izrabo prostora in časa. V manjših skupinah je mogoče izvajati individualiziran pouk z več povratnimi informacijami ter natančnejšim opazovanjem in usmerjanjem izvedbe. V večjih skupinah pa pridejo do izraza rotacija, jasna struktura dela, uporaba večjega števila žogic ter sodelovalne naloge, ki zagotavljajo aktivno vlogo vseh učencev in zmanjšujejo neaktivne intervale (Kondrič in Horvat, 2008).

Vadba po postajah

Ena izmed oblik dela, ki se je v praksi poučevanja namiznega tenisa izkazala kot izjemno učinkovita, je vadba po postajah. Tak način omogoča aktivno vključevanje vseh učencev, zmanjšuje čakalni čas in spodbuja diferenciacijo glede na znanje in sposobnosti. Dodatna prednost je večje število ponovitev pri vsaki vaji, kar pospešuje napredek. V namiznem tenisu postajni pristop omogoča sistematičen razvoj tehničnih osnov, občutka za žogico in lopar ter uvajanje v igro. Učenci lahko hkrati vadijo različne elemente: tehniko udarcev, koordinacijo, gibanje nog ter natančnost izvedbe (Kondrič in Horvat, 2008).

Primer iz prakse: Vadbišče pripravimo tako, da so na eni polovici vadbenega prostora postavljene mize, na drugi polovici pa različni pripomočki za izvedbo pripravljanih nalog. Učenci v manjših skupinah vadijo za mizami ter izvajajo dodatne naloge v obliki elementarnih iger, vaj za navajanje na lopar in žogico ali vaj za razvoj kondicijskih sposobnosti. Izbor vaj je prilagodljiv in odvisen od ciljev učne ure ter predznanja učencev. Takšna prostorska in vsebinska ureditev omogoča hkratno vključevanje vseh vadečih, zmanjšuje neaktivne intervale, ohranja visoko raven motivacije in povečuje učinkovitost vadbe. Tovrstna organizacija od učitelja zahteva stalni nadzor nad potekom dejavnosti ter sprotno prilagajanje različnim situacijam (npr. pogostejše menjavanje postaj ali stopnjevanje zahtevnosti vaj). Od učencev pa se pričakuje dosledno upoštevanje navodil, odgovornost in sodelovalno vedenje, kar omogoča tekoč in učinkovit potek vadbe.

Vadba z več žogicami

Uporaba večjega števila žogic pri vadbi za mizo ima številne prednosti v primerjavi s klasično vadbo z eno žogico. Primerna je tako za začetnike kot za bolj izkušene igralce, saj omogoča večjo intenzivnost vadbe, večje število ponovitev in bolj tekoč učni proces. V ta namen se uporablja posoda z žogicami, ki je postavljena v bližini mize. Vadbo z več žogicami lahko organiziramo na več načinov:

- Samostojna vadba v parih: Učenci uporabljajo manjšo posodo s približno 5–10 žogicami. Po napaki vzamejo novo žogico in nadaljujejo z vajo. Žogice poberejo šele, ko jih v posodi zmanjka. Ker vadba poteka brez nepotrebnih prekinitev, se število izvedenih udarcev v določenem časovnem intervalu občutno poveča, kar prispeva k višji intenzivnosti (Mikeln, 1994).

- Intervalna vadba v manjših skupinah: Učitelj s posodo žogic stoji ob mreži in podaja žogice učencem. Ko učenec naredi napako, dobi novo žogico in nadaljuje z vajo. Takšna organizacija omogoča delo z več učenci hkrati (npr. dvema do štirimi), medtem ko nekateri izvajajo vajo, drugi pobirajo žogice, nato pa se zamenjajo. Vadba poteka tekoče, tempo pa določa učitelj z izbiro vaj in pogostostjo podajanja žogic (Mikeln, 1994).

»Multiball« metoda: Učitelj s posebno tehniko zaporednega podajanja žogic z loparjem prevzame vlogo namiznoteniškega robota, vendar z realnejšo izvedbo, saj lahko ustvarja raznolike igralne situacije. Na ta način določa frekvenco, tempo, ritem in po potrebi tudi rotacijo žogice ter oblikuje natančno strukturirane igralne naloge, ki jih učenec izvaja v vnaprej določenih intervalih obremenitve in odmora. Takšna oblika vadbe je posebej primerna za učenje in izpopolnjevanje tehnično-taktičnih elementov, kombinacij udarcev, gibanja nog, vadbo natančnosti ter razvoj kondicijskih sposobnosti (Bolkovac, 2002; Katsikadelis idr., 2019). Hkrati omogoča večjo intenzivnost vadbe, individualiziran in analitičen pristop ter spodbuja notranjo motivacijo učencev. Posledično učenci dosegajo hitrejši napredek, vadba pa postane učinkovitejša, bolj dinamična in strukturirana.

Organizacija mini turnirjev in izzivov

Mini turnirji in izzivi so preprosta, a učinkovita oblika dela pri poučevanju namiznega tenisa. Delujejo kot motivacijski element, sredstvo za preverjanje napredka ter spodbujajo tekmovalni duh in športno vedenje (Deci in Ryan, 2000). Njihova glavna prednost je prilagodljivost – izvedemo jih lahko kot krajši zaključek ure, samostojen vadbeni sklop ali večurno tekmovalje. Učenci pokažejo svoje znanje v realnih igralnih pogojih ter razvijajo tekmovalne in socialne kompetence. Tekmovalja so lahko individualna, v dvojicah, ali ekipna, pravila

pa so preprosta in prilagojena skupini. Za uspešno izvedbo so ključni jasna razlaga pravil, dobra organizacija in dosledno spremljanje, učenci pa morajo spoštovati pravila, prevzemati odgovornost in športno ravnati (Kondrič in Horvat, 2008).

Primer iz prakse – krajše tekmovanje: Pri krajših oblikah tekmovanja pogosto uporabim igro »Tek okrog mize«. Učenci krožijo okoli mize in vsak po vrsti udari žogico. Kdor naredi napako, izpade, ostali nadaljujejo, dokler ne ostane zmagovalec. Igra je hitra, zabavna in spodbuja koncentracijo, reakcijski čas ter natančnost. Primerna je za vse starosti, njena največja prednost pa je preprosta izvedba in vključevanje velikega števila učencev hkrati.

Primer iz prakse – eno ali večurni turnir: Pri daljših turnirjih najpogosteje uporabim sistem »vsak z vsakim« po Bergerjevih tabelah. Dvoboji so omejeni na en set. Ta način omogoča minimalen čakalni čas in enake možnosti za vse učence. Dvakrat letno izvedemo šolsko tekmovanje v igri posameznikov in parov, ki služi kot kvalifikacijski turnir za področno prvenstvo. Tak dogodek spodbuja zdravo tekmovalnost, krepi motivacijo ter ustvarja pozitivno športno vzdušje.

Primer iz prakse – tarčni izziv: Na nasprotno polovico mize postavim stožce ali označene cone. Učenci imajo omejeno število žogic in poskušajo zadeti tarčo. Vsak zadetek prinese določeno število točk, rezultati pa učencem predstavljajo dodatno spodbudo za izboljšanje natančnosti in zbranosti. Naloge lahko izvajajo individualno ali ekipno. Izziv je primeren kot samostojen del ure ali kot krajši zaključni element tekmovalnega dela vadbe.

Vloga učenca pomočnika

Uporaba vloge učenca pomočnika je učinkovit pristop za povečanje aktivne vključenosti učencev ter izboljšanje organizacije vadbe pri namiznem tenisu. Učitelj posameznikom zaupa naloge, s katerimi spodbuja samostojnost, odgovornost in občutek pripadnosti učnemu procesu. Pomočnik podpira učitelja, kar omogoča bolj tekoč in učinkovit potek ure, zlasti v večjih skupinah. Tak način dela krepi sodelovanje, komunikacijo in zaupanje med učenci ter prispeva k večji pretočnosti vadbe. Poleg tega spodbuja razvoj socialnih kompetenc in občutek pomembnosti znotraj skupine, kar pozitivno vpliva na notranjo motivacijo za sodelovanje pri športni dejavnosti (Deci in Ryan, 2000; Kondrič in Horvat, 2008).

Primer iz prakse – vadba z več žogicami: Pri vadbi z več žogicami dodelim enemu učencu nalogo podajalca. Učitelj ima tako več možnosti za opazovanje in podajanje povratnih informacij, vadba pa poteka neprekinjeno, brez nepotrebnih zastojev.

Primer iz prakse – vadba po postajah: Pomočnik skrbi za red na eni od postaj: razlaga potek naloge, skrbi za varnost, spodbuja pravilno izvedbo in opozarja na morebitne napake. Takšna organizacija poveča pretočnost vadbe in omogoča učitelju, da se osredotoči na zahtevnejše elemente ali učence, ki potrebujejo dodatno podporo.

Primer iz prakse – mini turnirji: Pomočniki prevzemajo vloge sodnikov in zapisnikarjev. Samostojno vodijo evidenco rezultatov in spremljajo potek dvobojev. To ne le razbremeni učitelja, temveč učence uči objektivnosti, odgovornosti in spoštovanja pravil igre. Pogosto vlogo pomočnika zaupam tudi učencem, ki so opravičeni od aktivne športne vadbe, s čimer ostajajo enakovredno vključeni v delo skupine.

Zaključek

Namizni tenis je zaradi dostopnosti, dinamičnosti in možnosti prilagajanja odlično orodje za kakovosten pouk športa. Z uporabo učinkovitih didaktičnih pristopov, kot so vadba z več žogicami, postajno delo, mini turnirji ter vključevanje učencev v aktivne vloge, je mogoče zagotoviti aktivno sodelovanje vseh učencev. Takšen pristop spodbuja gibalni, kognitivni in socialni razvoj ter krepi notranjo motivacijo in učno klimo. Namizni tenis tako presega okvir športne igre in postane sredstvo za razvoj širših kompetenc učencev.

Literatura

- Bolkovac, E. (2001). »Many balls« kao metoda rada u trenažnom procesu stolnog tenisa. [Diplomski rad]. Univerza v Zagrebu, Kineziološki fakultet.
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N. in Quílez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10,

1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

González-Devesa, D., Sanchez-Lastra, M. A., Pintos-Barreiro, M. in Ayán-Pérez, C. (2024). Benefits of Table Tennis for Children and Adolescents: A Narrative Review. *Children (Basel)*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/children11080963>

Katsikadelis, M., Djokić, Z., Malagoli Lanzoni, I. in Straub, G. (2020). Multiball training: A review. V Kondrič, Paár in Kamijima (ur.). *Proceedings book of the 16th ITTF sports science congress 2019* (str.186-190).

Kondrič, M. in Horvat, M. (2008). Namizni tenis v šoli: vadba in igralne oblike namiznega tenisa v šoli. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Mikeln, J. (1994). Trening z veliko žogami-many balls trening. *Bela žogica*, 1, 17-21.

Ortega-Zayas, M. A., Cardona-Linares, A. J., Lecina, M., Ochiana, N., García-Giménez, A. in Pradas, F. (2025). Table tennis as a tool for physical education and health promotion in primary schools: A systematic review. *Sports*, 13(8), 251. <https://doi.org/10.3390/sports13080251>

Pesce, C., Crova, C., Cereatti, L., Casella, R. in Bellucci, M. (2009). Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory. *Mental Health and Physical Activity*, 2(1), 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2009.02.001>

Salici, O. in Söyleyici, Z. S. (2020). Investigation of the effects of six-weeks of regular table tennis education on attention levels of primary school children. *African Educational Research Journal*, 8(3), 449-452. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1263354>

Zhang, Z. (2024). The Impact of Table Tennis on the Physical and Mental Development of Adolescents. *International Journal of Social Science and Education Research*, 7(8), 201–204. [https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202408_7\(8\).0022](https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202408_7(8).0022)

PRIMER UČNE DEJAVNOSTI PRI POUKU BIOLOGIJE: PREUČEVANJE PRIRAŠČANJA DREVES

Povzetek: Laboratorijsko in terensko delo pri predmetu biologija v splošni gimnaziji predstavlja temeljno izhodišče za uresničevanje učnih ciljev in konceptov ter razvijanje naravoslovno-matematičnih kompetenc. Prispevek predstavlja primer učne dejavnosti pri pouku biologije v splošni gimnaziji, ki smiselno povezuje cilje vsebinskih sklopov »Raziskovanje in poskusi« in »Zgradba in delovanje organizmov – rastlin«. Glavni namen dejavnosti je spoznavanje znanstvene metode dela, ki jo dijaki preizkusijo na primeru preučevanja priraščanja dreves s pomočjo dendrokronološke analize. Dejavnost je zasnovana tako, da dijakom omogoča praktično delo, pri katerem a) spoznajo osnovne dendrokronološke pojme (tj. drevesni kolut, letnica, branika ali letni prirastek lesa), b) določijo starost dreves z analizo števila branik oziroma letnic, c) s pomočjo merilnih orodij izmerijo širine branik d) ter jih povežejo z okoljskimi dejavniki, kot sta temperatura in količina padavin, s čimer ugotavljajo kako podnebni dejavniki vplivajo na rast dreves. Učna dejavnost, ki temelji na izkustvenem poučevanju biologije v srednji šoli, spodbuja aktivno udeležbo dijakov, krepi njihovo motivacijo ter pozitivno vpliva na pridobivanje in utrjevanje znanja.

Ključne besede: biologija, gimnazija, učna metoda, dendrokronologija, poskusi in raziskovanje

EXAMPLE OF A LEARNING ACTIVITY IN BIOLOGY CLASS: STUDYING TREE GROWTH

Abstract: Laboratory and field work in biology classes at general secondary school (gimnazija) form a fundamental basis for achieving educational goals and concepts, as well as for developing scientific and mathematical competencies. This article presents an example of a biology learning activity that meaningfully integrates the objectives of the content areas "Research and Experiments" and "Structure and Functioning of Organisms – Plants." The main aim of the activity is to introduce students to the scientific method, which they apply by studying tree growth through dendrochronological analysis. The activity is designed to provide students with hands-on experience, allowing them to explore basic dendrochronological concepts such as tree discs, annual rings, and growth increments. They determine the age of trees by analysing the number of rings, measure the width of growth increments using measuring tools, and relate these measurements to environmental factors like temperature and precipitation. This helps them understand how climatic conditions influence tree growth. The learning activity, grounded in experiential biology teaching at the secondary school level, promotes active student participation, enhances motivation, and positively contributes to the acquisition and reinforcement of knowledge.

Keywords: biology, high school, teaching method, dendrochronology, experiments and research

1 Uvod

Biologija je zelo obsežen in zahteven gimnazijski predmet, pri katerem se dijaki učijo o razvoju, zgradbi in delovanju organizmov ter o odnosih med organizmi in okoljem. Na splošni gimnaziji morajo dijaki pri pouku biologije v treh letih predelati obsežno teorijo, ki je predpisana s cilji učnega načrta za biologijo v gimnaziji (Vilhar in sod., 2008). Vendar pa ni dovolj, da se pri biologiji dijaki določene vsebine zgolj naučijo na pamet, temveč je potrebno naučeno najprej razumeti, nato pa to znanje nadgrajevati in povezovati v celoto. Biti učitelj biologije zato ne pomeni zgolj poznati teorijo, ampak znati na inovativen način, preko praktičnih primerov, demonstracij, učnih pripomočkov in gradiv, dijakom posredovati znanje in razložiti kompleksne biološke koncepte, procese in strokovne izraze. Iz tega izhaja, da mora pouk biologije temeljiti na izkustvenem učenju, tj. praktičnih dejavnostih (laboratorijskem in terenskega delu), ki predstavlja temeljno izhodišče za uresničevanje učnih ciljev in konceptov ter razvijanje naravoslovno-matematičnih kompetenc pri dijakih. Tovrsten pristop pri poučevanju biologije pa je v sodobnem času še posebno privlačen, če že ne potreben, saj nam omogoča, da dijake spodbudimo in motiviramo za sodelovanje pri pouku.

2 Namen prispevka in povezava s cilji učnega načrta za biologijo

Namen prispevka je predstaviti primer učne dejavnosti pri pouku biologije v gimnaziji, ki temelji na preučevanju priraščanja dreves. Učna dejavnost se smiselno navezuje na izbrane cilje učnega načrta (UN) za biologijo v splošni gimnaziji (Vilhar in sod., 2008). V nadalje-

vanju so navedeni učni cilji, ki jih dejavnost naslavlja in so sestavni del naslednjih dveh vsebinskih sklopov UN za biologijo v splošni gimnaziji:

2.1 Raziskovanje in poskusi:

Dijakinje/dijaki:

- razumejo pristope k raziskovalnemu delu v biologiji (mikroskopiranje, biokemijske raziskave, fiziološke raziskave, terensko delo, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri meritvah in prikazu rezultatov raziskav);
- na primerih spoznajo metode raziskovanja življenja (živih sistemov) na podlagi raziskovalnega vprašanja (oziroma hipoteze) in teoretičnih predpostavk;
- na enostavnih preprostih primerih znajo načrtovati in uporabiti metode opazovanja in eksperimentiranja ter zbirati kvalitativne in kvantitativne podatke;
- znajo glede na raziskovalno vprašanje (oziroma hipotezo) prikazati in analizirati rezultate (osnove statistične analize);
- znajo utemeljeno zaključevati ter ovrednotiti slabosti in omejitve izvedene raziskave
- ter predlagati smiselne izboljšave;
- znajo izbrati in uporabiti ustrezna orodja in tehnologijo za izvedbo raziskave ter za zbiranje, analizo in prikaz podatkov;
- znajo analizirati lokacije, zaporedja in časovne intervale, značilne za naravne pojave (npr. sledenje gibanja živali, sukcesija vrst v ekosistemu);
- znajo analizirati stanje in reševati probleme v primerih, ki zahtevajo uporabo in združevanje konceptov z različnih področij naravoslovja;
- uporabljajo kritičen način razmišljanja v vsakdanjem življenju (zaključek na podlagi dokazov in argumentov; na primer presoja resničnosti trditev v medijih).

2.2 Zgradba in delovanje organizmov (rastlin):

Dijakinje/dijaki:

- razumejo pomen in način transporta vode, mineralnih in organskih snovi po rastlini;
- razumejo osnove procesa olesenitve (sekundarne rasti) pri lesnih rastlinah ter osnove zgradbe in delovanja lesa in lubja ter to povežejo s strategijo preživetja lesnih rastlin;
- na podlagi primerov spoznajo načine odziva rastlin na spremembe abiotičnih in biotičnih dejavnikov (npr. svetloba, patogeni).

3 Učna dejavnost: preučevanje priraščanja dreves

3.1 Predstavitev dejavnosti

Glavni namen učne dejavnosti oziroma praktične vaje je spoznavanje znanstvene metode dela, ki jo dijaki preizkusijo na primeru preučevanja priraščanja dreves s pomočjo dendrokronološke analize. Dijaki pri vaji samostojno postavijo raziskovalno vprašanje in hipotezo, se naučijo zbirati, obdelati in grafično prikazati podatke, jih analizirati ter povezati biološke in okoljske podatke v smiselne zaključke. Dijaki spoznajo tudi zgradbo in delovanje lesa in lubja ter povežejo spremembe v lesu s spremembami abiotičnih dejavnikov (npr. temperaturo in padavinami) v okolju.

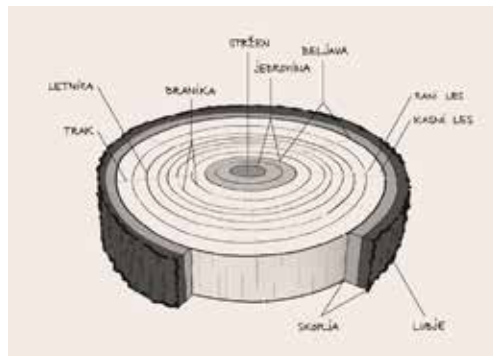
Učna dejavnost je zasnovana tako, da dijakom omogoča praktično delo, pri katerem:

- a) spoznajo osnovne dendrokronološke pojme (tj. kolut, letnica, branika ali letni prirastek lesa),
- b) določijo starost dreves z analizo števila branik oziroma letnic,
- c) s pomočjo merilnih orodij izmerijo širine branik, ter
- d) širine branik povežejo z okoljskimi dejavniki, kot sta temperatura in količina padavin, s čimer ugotavljajo kako podnebni dejavniki vplivajo na rast dreves.

3.2 Teoretično ozadje dejavnosti

Dendrokronologija je znanstvena veda, ki se ukvarja s preučevanjem branik v lesu in omogoča določanje starosti dreves ter rekonstrukcijo okoljskih razmer. Temelji na dejstvu, da drevo vsako leto oblikuje eno braniko, katere širina se razlikuje glede na okoljske razmere. Branika je plast letnega prirastka lesa drevesa, ki jo v prečnem prerezu debla ali hloda vi-

dimo kot kolobar. Mejo med dvema branikama imenujemo letnica (Slika 1). V pogovornem jeziku izraz letnica uporabljamo za poimenovanje branike (Torelli, 1990). V ugodnih pogojih, kot so topla in vlažna leta, nastajajo širše branike, medtem ko so v neugodnih razmerah – na primer med sušo ali izjemno mrzlo zimo – branike ožje. Te razlike omogočajo rekonstrukcijo preteklih podnebnih razmer in razumevanje vpliva okolja na rast dreves (Čufar in Levanič, 2000).



Slika 1: Prerez stebela drevesa z anatomskimi elementi lesa (Vir: ZRC SAZU, Inštitut za arheologijo, <https://izg2.zrc-sazu.si/sl/strani/raziskovalna-dejavnost-dendrokronologija>).

3.3 Praktična izvedba dejavnosti

Učna dejavnost se lahko izvaja na terenu ali pa v šolski učilnici oziroma v šolskem laboratoriju. Na terenu dijaki poiščejo ostanek požaganega drevesa, tj. štor. V kolikor se dejavnost izvaja v šolski učilnici, učitelj dijakom zagotovi material s katerim delajo, tj. prečni prerez debla drevesa ali kolut. Učitelj pred začetkom dejavnosti na primeru koluta razloži teoretično ozadje in pomembne termine: kolut, les, branika, letnica, lubje. Pred začetkom si lahko dijaki zastavijo raziskovalno vprašanje (»Kako priraščajo različne drevesne vrste z istega gozdnega rastišča?«) in odgovor na zastavljeno vprašanje, tj. hipotezo (»Priraščanje smreke je najhitrejše, saj ima v primerjavi z ostalimi drevesnimi vrstami najširše branike.«). Nato se lotijo raziskovanja. Pridobljene podatke analizirajo, ovrednotijo, podajo zaključke in hipotezo potrdijo ali ovržejo.

Dejavnost s prečnimi prerezi debla oziroma koluti je razdeljena v dva sklopa:

a) Določanje starosti drevesa:

Vsak učenec oz. skupina prejme kolut izbrane drevesne vrste. Učitelj zagotovi kolute različnih drevesnih vrst z istega gozdnega rastišča, z znanim letom poseka. S pomočjo povečevalnega stekla ali lupe dijaki opazujejo letnice (branike) in s pomočjo merilnega inštrumenta izmerijo ter zapišejo premer koluta ter preštejejo število branik. Dijaki sklepajo na starost drevesa ob poseku in primerjajo podatke meritev med različnimi drevesnimi vrstami ter ugotavljajo morebitno povezavo med številom branik in premerom koluta.

b) Merjenje prirastka drevesa:

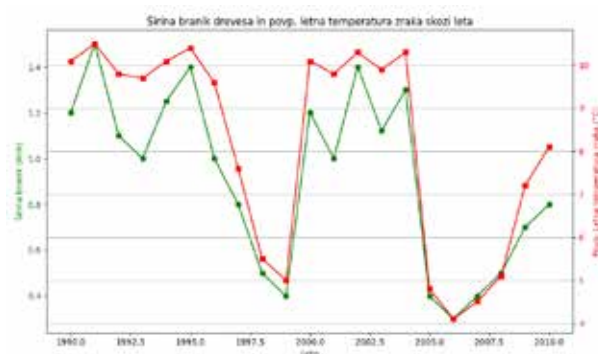
Dijaki z uporabo grafitnega svinčnika narišejo ravno črto, ki predstavlja polmer okroglega koluta drevesa (poteka od roba koluta pa vse do sredine koluta). Z ravnilom ali digitalnim merilcem izmerijo širino vseh branik koluta drevesa in si izmerjene vrednosti zapisujejo v preglednico (Slika 2). Iz podatkov širine vseh branik izračunajo povprečni letni prirastek drevesa. Dijaki primerjajo izračunane povprečne letne prirastke med različnimi drevesnimi vrstami z istega gozdnega rastišča.



Slika 2: Meritev širine branik koluta izbrane drevesne vrste.

V nadaljevanju učitelj dijakom posreduje okoljske podatke (povprečna letna temperatura zraka in količina padavin) za gozdno rastišče, kjer so bila drevesa posekana in iz njih izdelani koluti. Učitelj podatke zagotovi za vsa leta priraščanja drevesa do njihovega poseka. Za poenostavitev lahko zgolj za zadnjih 10–20 let. Podatki za povprečno temperaturo zraka in količino padavin za izbrano lokacijo so dostopni v prosto dostopnih podatkovnih zbirkah, kot je SloClim (www.SloClim.eu; podatki do leta 2018; Škrk in sod., 2021) ali pa arhiv Agencije Republike Slovenije za okolje (<https://meteo.arso.gov.si>).

Dijaki k izmerjenim širinam branik, za posamezno leto, pripišejo povprečne vrednosti za padavine in temperaturo ter narišejo graf odvisnosti prirastka drevesa od temperature oziroma količine padavin (Slika 3). Dijaki ugotavljajo o obstoju povezave med vremenskimi podatki in prirastkom drevesa. Učitelj spodbudi dijake k razmisleku, kaj bi bilo potrebno storiti, da bi dobili bolj zanesljive podatke, ki bi pojasnili povezavo med vremenskimi podatki in prirastkom drevesa izbrane vrste na določeni lokaciji.



Slika 3: Primer grafa, ki prikazuje širine branik za izbrano drevesno vrsto skozi različna leta rasti (1990–2010), v odvisnosti od povprečne letne temperature zraka. Podatki na grafu so izmišljeni. Slika ustvarjena z Microsoft Copilot (AI).

4 Zaključek

Učna dejavnost se je v praksi izkazala kot zelo uporabna in za dijake nezahtevna. Dijaki so skozi izkustveno učenje spoznali kako znanost deluje v praksi. Hkrati so se učili o lesu, kako les prirašča in povezali priraščanje dreves z abiotskimi dejavniki okolja. Prednost učne dejavnosti je v tem, da teorijo povezuje s prakso, spodbuja raziskovalno radovednost in krepi razumevanje podnebnih sprememb. Hkrati dejavnost tudi pozitivno vpliva na motivacijo dijakov. Glavna ovira oziroma omejitev za izvedbo dejavnosti je predvsem v dostopnosti materiala, tj. kolotov različnih drevesnih vrst, ki ga mora učitelj pridobiti z istega gozdnega rastišča. Za vsako drevo moramo poznati tudi letnico poseka. Možna pa je tudi primerjava kolotov z različnih gozdnih rastišč, s čimer dijaki tudi na takšen način spoznajo vpliv vremena na priraščanje lesa. Navsezadnje pa poleg omejitev, dejavnost ponuja tudi številne

priložnosti za nadgradnjo, npr. uporabo digitalnih orodij. Hkrati pa je predstavljena metoda dendrokronološke analize tudi ideja za srednješolsko raziskovalno nalogo.

Literatura

- Čufar, K. in Levanič, Tom. (2000). Dendrokronologija kot metoda za datiranje lesa. Pridobljeno s: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=eng&id=68608>.
- Škrk, N., Serrano-Notivoli, R., Čufar, K., Merela, M., Črepinšek, Z., Kajfež Bogataj, L., de Luis, M. (2021). SLOCLIM: a high-resolution daily gridded precipitation and temperature dataset for Slovenia. *Earth System Science Data*, 13 (7), 3577-3592.
- Torelli, N. (1990). Les in skorja (Slovar strokovnih izrazov). Ljubljana: Oddelek za lesarstvo, Biotehniška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Vilhar, B., Zupančič, G., Vičar, M., Sojar, A., Devetak, B., Berdnik, D.G., Sobočan, V. (2008). Učni načrt Biologija: gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- ZRC SAZU, Inštitut za arheologijo. Pridobljeno s: <https://iza2.zrc-sazu.si/sl/strani/raziskovalna-dejavnost-dendrokronologija>.
- Microsoft Copilot: Your AI companion. Pridobljeno s: <https://copilot.microsoft.com/>.

PREISKOVANJE PRI POUKU MATEMATIKE V SREDNJI STROKOVNI ŠOLI

Povzetek: Pri preiskovanju gre za učni pristop, kjer učenec odkriva novo znanje z lastnim trudom in ima pri tem možnost, da raziskuje na različno zahtevnih ravneh ter si sam zastavlja vprašanja in išče nanje odgovore. V novih didaktičnih priporočilih za poučevanje matematike v srednjih strokovnih in poklicnih šolah je zapisano, da naj učitelj pri vsaki skupini ciljev v pouk vključuje raziskovalne dejavnosti. Prav tako se priporoča, da dijak v vsakem letniku izdelava vsaj en matematični izdelek (npr. raziskavo ali matematični zapis). Za to je potrebno pripraviti didaktični material in dejavnosti, ki takšen način poučevanja omogočajo. Vsako preiskovanje se začne z uvodnim matematičnim problemom, ki ga učenec reši, problem se nato posploši, na koncu pa lahko učenec samostojno postavlja vprašanja in določa smer in poglobljenost raziskovanja. V prispevku predstavimo nekaj problemov, primernih za matematično preiskovanje pri pouku. Probleme tudi umestimo v obstoječi učni načrt. Na koncu kritično ovrednotimo vključevanje preiskovanja v pouk matematike v srednje strokovno izobraževanje.

Ključne besede: preiskovanje, raziskovanje, matematični problemi, poučevanje

MATHEMATICAL INQUIRY IN SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHING

Abstract: Inquiry-based learning represents an instructional approach in which students construct new knowledge through their own effort. It allows them to explore mathematical ideas at varying levels of complexity, to pose their own questions, and to seek corresponding answers. The new didactic recommendations for teaching mathematics in secondary technical and vocational schools emphasize that teachers should incorporate inquiry-based activities within each group of learning objectives. Furthermore, it is recommended that every student produces at least one mathematical product each school year, such as an investigation or a written mathematical report. Implementing this approach requires the preparation of appropriate didactic materials and activities that facilitate such learning processes. Each inquiry begins with an introductory mathematical problem to be solved by the student. The problem is then generalized, and finally, students are encouraged to formulate their own questions and determine the direction and depth of further exploration. This paper presents some problems suitable for inquiry-based learning in mathematics classroom and situates them within the existing curriculum. In conclusion, we provide a critical evaluation of the integration of inquiry-based learning into mathematics teaching in secondary education.

Keywords: inquiry, investigation, mathematical problems, teaching

1 Uvod

Svet, v katerem živimo, se hitro spreminja. Z razvojem interneta in umetne inteligence dostop do podatkov in novih informacij še nikoli ni bil tako enostaven. Tako bo v svetu prihodnosti bolj kot poznavanje podatkov in informacij štel to, da znamo podatke povezati, uporabiti, jih kritično presoјati, predvsem pa imeti ustvarjalne in nove ideje. Spremembe v družbi in gospodarstvu zahtevajo tudi spremembe v šolskem sistemu. V prenovljenih učnih načrtih in katalogih znanja za matematiko se tako kot novost in hkrati obveznost za učitelje vpeljujeta modeliranje problemov in matematična raziskava ali preiskovanje problemov. Ti pristopi spodbujajo dijake, da matematiko doživljajo kot uporabno za reševanje problemov v vsakdanjem življenju (matematično modeliranje) in spoznajo, da jo je mogoče aktivno odkrivati in graditi skozi lastno izkušnjo in aktivnost (preiskovanje oz. raziskovanje problemov). Zaskrbljujoče je, da znanstveniki že leta opozarjajo na to, da učenci znanja, ki ga dobijo pri pouku matematike, ne znajo prenesti v situacije v vsakdanjem življenju. Matematika se lahko učijo 13 let, pa je nikoli ne bodo uporabili pri nakupovanju, najemu kredita, ker situacije zunaj učilnice ne povežejo s tem, kar so se učili pri pouku. Raziskave kažejo, da lahko problemi z odprtim ciljem iz vsakdanjega življenja privedejo do boljšega razumevanja matematičnih konceptov in večje sposobnosti prenosa naučenega v nove situacije (Boaler, 1998).

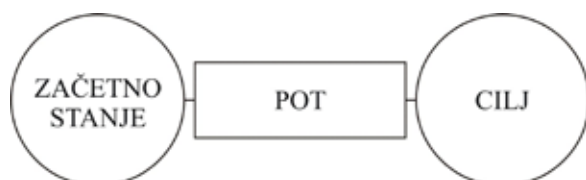
2 Vrste matematičnih problemov

Že George Polya, eden najvplivnejših didaktikov matematike 20. stoletja, je izpostavil, da se

resnično razumevanje matematike razvija skozi proces reševanja problemov. Po njegovem mnenju učenec pri tem ne pridobiva le znanja, temveč se uči strategij razmišljanja, ki jih lahko uporablja tudi v vsakdanjem življenju.

»Veliko odkritje reši velik problem, vendar pa je tudi v rešitvi še tako majhnega problema drobec odkritja. Vaš problem je lahko majhen, a če zbudi vaše zanimanje in sproži vaše iznajditeljske sposobnosti in če ga rešite sami, boste po umskem naporu doživeli tudi veselje nad odkritjem. V mladih letih takšne izkušnje lahko porodijo smisel za umsko delo in puste svoj pečat v našem načinu mišljenja in značaju za vse življenje.« (Polya, 1985, str. 5)

Matematični problem lahko predstavimo grafično (Frobisher, 1996). Vsak problem ima namreč začetno stanje, ki zahteva določeno rešitev, pot reševanja in končno stanje, kjer je problem rešen.



Slika 1: Grafična predstavitev matematičnega problema

Glede na določenost cilja in poti Frobisher loči med tremi vrstami matematičnih problemov: problemi z zaprto potjo in zaprtim ciljem, problemi z odprto potjo in zaprtim ciljem ter problemi z odprto potjo in odprtim ciljem.

Med probleme z zaprto potjo in zaprtim ciljem sodijo matematični problemi, ki imajo zelo jasno izražen cilj reševanja, s ciljem pa je določena tudi pot, po kateri pridemo do rešitve. Primer: Določi ploščino trikotnika s stranicami 5 cm, 14 cm in 16 cm.

Problemi z odprto potjo in zaprtim ciljem imajo jasno določen cilj, način reševanja pa je prepuščen reševalcu. Ponavadi obstaja več različnih poti, ki vodijo do rešitve problema. Primer: Določi lik, ki ima enako ploščino kot trikotnik s stranicami 5 cm, 14 cm in 16 cm.

Posebnost problemov z odprto potjo in odprtim ciljem je, da tudi cilj ni določen. Takšne probleme imenujemo odprti problemi oziroma problemi – raziskave, metodo reševanja pa imenujemo raziskovanje problemov (angl. investigation) oz. preiskovanje (angl. inquiry). Primer: Razišči trikotnike s ploščino $20\sqrt{2}$.

3 Preiskovanje problemov

Problemi, primerni za preiskovanje, so torej problemi z odprto potjo in odprtim ciljem. Tisti, ki preiskuje problem, si potem znotraj tega odprtega problema postavi svoje zaprte cilje in poišče poti do rešitve.

Predstavimo nekaj primerov problemov, ki bi lahko bili primerni za preiskovanje v srednji strokovni šoli in jih umestimo v učni načrt.

3.1 Mize in stoli

Predmet: Matematika

Letnik: 3. letnik SSI

Učna tema: Kombinatorika in verjetnost

Učna enota: Permutacije

Preiskovanje:

V restavraciji je miza in štiri stoli. Preiščite načine, na katere se lahko Anja, Barbara, Cilka in Darja posedejo na štiri stole.

Zastavite si vsaj tri vprašanja, ki bi jih bilo v povezavi s problemom možno raziskati.

Poiščite odgovore na svoja vprašanja.

Kaj bi še lahko raziskali? Kako bi problem lahko posplošili?

Primer predstavite pred razredom.

Predstavimo nekaj možnih poti preiskovanja:

Na koliko načinov se A, B, C, D posedejo na 4 stole ob mizo pravokotne oblike?

$$P=4!=24$$

Kaj pa, če mora A sedeti čisto na levi strani?

$$P=3!=6$$

Kaj pa, če A in B ne smeta sedeti skupaj?

$$P=24-3!=12$$

Kaj pa, če je miza okrogla?

$$P=3!=6$$

Posplošitve – več stolov in oseb, okrogle in pravokotne mize.

3.2 Trikotniki

Predmet: Matematika

Letnik: 3. letnik SSI

Učna tema: Obsegi in ploščine geometrijskih likov

Učna enota: Obseg in ploščina trikotnika

Preiskovanje:

Imamo dva trikotnika, ki imata ploščino $6\sqrt{2}\text{cm}^2$.

Zastavite si vsaj tri vprašanja, ki bi jih bilo v povezavi s problemom možno raziskati.

Poiščite odgovore na svoja vprašanja.

Kaj bi še lahko raziskali? Kako bi problem lahko posplošili?

Primer predstavite pred razredom.

Predstavimo nekaj možnih poti preiskovanja:

Ali lahko narišemo več trikotnikov z enako ploščino?

Da, pomembno, je da imajo enak produkt stranice in višine na to stranico. Lahko imajo enako dolge vse tri stranice in bo ploščina vedno enaka (Heronova formula). V tem primeru obstaja do simetrije natančno določen en sam takšen trikotnik.

Ali lahko narišemo več pravokotnih trikotnikov s takšno ploščino?

Da – s katetama dolgima 3 cm, 4 cm ali 1 cm, 12 cm ali 2 cm, 6 cm ali katerakoli druga kombinacija ne nujno naravnih števil, ki da produkt 12.

Kako je s trikotniki, ki imajo enak obseg? Imajo tudi enako ploščino?

Ne, največjo ploščino ima enakostranični trikotnik z določenim obsegom, vsi ostali imajo manjšo ploščino.

Kaj pa, če imata trikotnika enak obseg in ploščino? Sta nujno enaka?

Posplošitev bi bila možna tudi na ostale like – npr. pravokotnika z enako ploščino, kroga z enako ploščino...

Raziskovali bi lahko, kakšne oblike so npr. trikotniki, pravokotniki, ki imajo največjo ploščino pri danem obsegu. Ali največji obseg pri dani ploščini.

3.3 Potence

Predmet: Matematika

Letnik: 2. letnik SSI

Učna tema: Potence in koreni

Učna enota: Potence z racionalnimi eksponenti

Preiskovanje:

Preiskovanje:

Imamo enačbi $x^{\frac{2}{3}} = 4$ in $x^{\frac{3}{2}} = 27$.

- Zastavite si vsaj tri vprašanja, ki bi jih bilo v povezavi s problemom možno raziskati.
- Poiščite odgovore na svoja vprašanja.
- Kaj bi še lahko raziskali? Kako bi problem lahko posplošili?
- Primer predstavite pred razredom.

Predstavimo nekaj možnih poti preiskovanja:

Koliko je x ?

Če poznamo pravila za potenciranje, jih uporabimo in dobimo $x=8$ v prvi enačbi in $x=9$ v

drugi enačbi.

Predstavimo nekaj možnih poti preiskovanja:

1. Koliko je x ?
Če poznamo pravila za potenciranje, jih uporabimo in dobimo $x = 8$ v prvi enačbi in $x = 9$ v drugi enačbi.
2. Kaj je več, $x^{\frac{2}{3}}$ ali $x^{\frac{3}{2}}$?
Iz obeh enakosti se vidi, da je več drugo, ker je 27. Vendar ali je v vseh primerih tako? Je to odvisno od x ? Kako bi to lahko raziskali?
3. Kaj pomeni $x^{\frac{2}{3}}$? Kakšen eksponent je to?
4. Enačbe lahko posplošimo na risanje grafov potenčnih funkcij ali eksponentnih funkcij.

Iz obeh enakosti se vidi, da je več drugo, ker je 27. Vendar ali je v vseh primerih tako? Je to odvisno od x ? Kako bi to lahko raziskali?

Kaj pomeni $x^{\frac{2}{3}}$? Kakšen eksponent je to?

Enačbe lahko posplošimo na risanje grafov potenčnih funkcij ali eksponentnih funkcij.

4 Kritični pogled na preiskovanja

Čeprav učitelji matematike vemo, da so aktivne oblike poučevanja in učenja uspešnejše in prinašajo globlje razumevanje ter trajnejše znanje, jih v praksi uporabljamo le redko.

Razlogi za to so večplastni. Učni načrti so obsežni in s prenovno se ne bodo zelo skrčili. Časovni pritisk na učitelja je velik, nič manjša ni želja, da bi dijake uspešno pripravili na poklicno maturo in jim dali potrebno znanje za morebitno nadaljevanje izobraževalne poti na fakultetah, kjer potrebujejo matematiko. Število ur matematike ostaja enako – 3 ure tedensko v prvih treh letnikih in 2 uri tedensko v zadnjem letniku.

Drugi razlog je to, da je »navada železna srajca«. Tudi sami nismo bili poučevani na aktivne načine, zato je odločitev za drugačne načine težja in mora biti zares smiselna in utemeljena. Avtorica sem tudi mnjenja, da bi se učitelji večkrat poslužili preiskovanj in modeliranja, če bi imeli pripravljene primere v strokovnem gradivu, ki ga uporabljamo pri pouku. Ti primeri bi morali biti umeščeni v učni načrt, kratki in preizkušeni. Prav tako ne bi škodilo, da bi bili tudi na letnih študijskih skupinah kdaj predstavljeni primeri dobrih praks uporabe preiskovanja v razredu. Svetovalci na Zavodu za šolstvo sicer pišejo, da v Sloveniji obstaja vrsta evropskih projektov in poučevalnih praks, ki so lahko posamezniku v navdih, da se odloči za potovanje v tej smeri (Suban, 2017), prav tako na Zavodu za šolstvo na podlagi projektov pripravijo marsikakšno knjižico, v kateri so zbrani primeri dobrih praks. Vendar menim, da povprečni učitelj matematike redko posega po knjižicah iz projektov in da bi bilo smiselno, da bi se našli avtorji učbenikov, priročnikov in zbirk vaj, ki bi primere za preiskovanje vključili v svojo literaturo in bi bila ta neposredno dostopna profesorjem in dijakom za delo v razredu. Potem je tu še težava motivacije dijakov za učenje – preiskovanja so velikokrat preveč matematična, premalo povezana s stroko, da bi motivirala npr. dijakinje kozmetičnih smeri za aktivno in zavzeto sodelovanje.

Suban (2017) navaja kot oviro tudi pomanjkanje izkušenj in razumevanja kompleksnosti procesa preiskovanja s strani učitelja ter neizkušenost in nevednost učencev.

5 Zaključek

Evropska komisija poudarja, da je matematika temelj moderne znanosti in ključno orodje pri reševanju sodobnih izzivov na področju tehnologije, znanosti in družbe. Številne raziskave potrjujejo, da aktivni pristopi k poučevanju, ki temeljijo na preiskovanju, raziskovanju in sodelovalnem delu, pozitivno vplivajo na izgradnjo znanja posameznika in skupine. Učenci pri tem poleg vsebinskega znanja razvijajo tudi ključne veščine 21. stoletja – sodelovanje, reševanje kompleksnih problemov in uporabo znanja v novih okoliščinah (Suban, 2017).

Kljub temu je v šolah še vedno prevladujoč tradicionalni pristop k poučevanju. Razlogi so številni: obsežna učna snov, priprave na maturo, časovni pritiski, pomanjkanje dostopnega nabora kakovostnih problemskih nalog in omejene priložnosti za izmenjavo dobrih praks. Zato učitelji pogosto ostajamo pri preverjenih, tradicionalnih načinih dela, ki smo jih bili vajeni tudi sami tekom svojega izobraževanja.

Če želimo slediti zahtevam sodobne družbe, ki vse bolj ceni razmišljanje, ustvarjalnost in sodelovanje, moramo v šolah spodbujati aktivne oblike poučevanja. Potrebujemo zbirke

kakovostnih nalog in primerov, primernih tudi za matematično modeliranje in preiskovanje problemov, izmenjavo izkušenj in pogum za majhne korake v smeri aktivnega pouka, ki po raziskavah prinaša tudi boljše rezultate ter tako zadovoljstvo učiteljev, učencev in javnosti.

Literatura

- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: student experiences and understanding. V: *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), str. 41 - 62. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Frobisher, L. (1996). Changing a mathematics problem into an investigation. V: *Prispevki k poučevanju matematike*. Maribor: Založba Rotis.
- Polya, G. (1985). Kako rešujemo matematične probleme. Ljubljana: DMFA.
- Suban, M. (2017). Učenje matematike s preiskovanjem. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 48 (4), str. 20 - 26. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

BIOLOGIJA BREZ TABUJEV: IGRIVE POTI DO ZNANJA

Povzetek: Didaktične igre so ena izmed učnih metod, s pomočjo katere učencem omogočamo celostno učenje, saj vplivajo na kognitivno, afektivno in psihomotorično področje. Za razliko od spontane otroške igre didaktične igre v ozadju sledijo učnim ciljem, ki jih učenci usvojijo preko igre. Učitelji jih pri svojem delu lahko uporabljajo pri različnih starostnih skupinah učencev, učnih predmetih, vsebinah in etapah učne ure. Z didaktičnimi igrami lahko dosežemo najrazličnejše vzgojne in izobraževalne cilje iz učnega načrta, a le če jih uporabljamo premišljeno in na ustrezen način. Izdelala sem gradivo in komplet didaktičnih iger za poučevanje reproduktivnih organov človeka v 8. razredu osnovne šole. Ugotovila sem, da njihova uporaba pri pouku ugodno vpliva na razredno klimo, učence motivira k delu in učenju ter spodbuja njihovo aktivnost v procesu učenja.

Ključne besede: biologija človeka, didaktične igre, pouk, reproduktivni organi, učna metoda

BIOLOGY WITHOUT TABOOS: PLAYFUL PATHS TO KNOWLEDGE

Abstract: Didactic games are one of the teaching methods that enable students to learn holistically, as they affect the cognitive, affective and psychomotor areas. Unlike spontaneous children's games, didactic games follow learning objectives that students acquire through play. Teachers can use them in their work with different age groups of students, subjects, contents and stages of the lesson. With didactic games, we can achieve a wide variety of educational and training goals from the curriculum, but only if they are used thoughtfully and in an appropriate way. I have created materials and a set of didactic games for teaching human reproductive organs in the 8th grade of elementary school. I have found that their use in lessons has a positive effect on the classroom climate, motivates students to work and learn, and encourages their activity in the learning process. **Keywords:** human biology, didactic games, lessons, reproductive organs, teaching method

1 Uvod

Učitelji se morajo na svoji karierni poti nenehno izobraževati in prilagajati tako učencem in učnemu okolju kot tudi učnim načrtom ter odkrivati nove učne metode in oblike dela. V zadnjih letih se načini poučevanja močno in hitro spreminjajo. Tradicionalne načine nadomeščajo sodobni pristopi, ki v središče učnega procesa postavljajo učence, poudarjajo njihovo aktivnost pri pouku ter razvoj in krepitev kompetence učenje učenja (Rožman Krivec, 2018). Poleg številnih novih pristopov k poučevanju, kot so projektno, problem-sko in izkustveno učenje, učenje z uporabo IKT, sodelovalno učenje itd., sodi tudi učenje z uporabo didaktičnih iger. Le-te omogočajo celostno učenje, saj vplivajo tako na kognitivno, afektivno, kot tudi na psihomotorično področje učenčevega razvoja. Za razliko od spontane otroške igre so didaktične igre načrtovane z namenom doseganja učnih ciljev, ki jih učenci usvajajo preko izkustvenega in aktivnega učenja. Če jih učitelj premišljeno in ustrezno vključi v učni proces so uporabne pri različnih predmetih, vsebinah in starostnih skupinah (Mrak Merhar idr., 2013).

Prispevek se v nadaljevanju osredotoča na definicijo didaktičnih iger, poučevanje o reproduktivnih organov človeka in izdelavo gradiva ter neposredno uporabo kompleta didaktičnih iger. Vsebine, ki obravnavajo reproduktivne oziroma razmnoževalne organe človeka so pogosto zaznamovane z zadrego, nerodnostjo in občutljivostjo, tako pri učencih kot učiteljih, zato sem se poslužila sodobnih načinov poučevanja, ki bi te težave nekoliko omilile, učenci pa bi se učne snovi kakovostno naučili.

2 Didaktične igre

Didaktične igre so igre, ki imajo v ozadju točno določene učne cilje in naloge, v katerih so pravila in vsebine izbrane, organizirane in usmerjene tako, da spodbujajo učence ter jim pomagajo pri njihovem učenju (Pečjak, 2000).

Avtorici Devjak in Berčnik (2018) pravita, da so didaktične igre neka vrsta med igro, učenjem in delom. Njen pomen uporabe je predvsem v razvijanju učenčevih čutil, spodbujanju k opazovanju; navajajo na koncentracijo, zapomnitev, utrjujejo določena spoznanja in izkušnje, spodbujajo tako k telesni kot tudi umski aktivnosti ter prispevajo k celostnem

oblikovanju učenca (vztrajnost, samostojnost, discipliniranost, sodelovanje).

Krapše (1998) je v članku z naslovom Didaktična igra pri pouku opisala pet funkcij didaktičnih iger, ki poudarjajo njeno pedagoško vrednost. Socialna funkcija se kaže v spodbujanju sodelovanja, krepitvi medsebojnih odnosov, komunikaciji ter upoštevanju pravil. Emocionalna funkcija omogoča izražanje čustev, zmanjšuje napetost med učenci in spodbuja pozitiven odnos do učenja. Z diagnostično funkcijo učitelj lahko ugotavlja predznanje učencev, njihova močna in šibka področja ter ugotavlja morebitne učenčeve napačne predstave. Funkcija preverjanje in ocenjevanja znanja omogoča učiteljem sprotno spremljanje učenčevega napredka. Nazadnje pa je kognitivna funkcija usmerjena k razvoju razmišljanja, pomnjenja in razumevanja učne vsebine. Opisane funkcije didaktičnih iger potrjujejo, da jih ne uporabljamo le za popestritev pri pouku, temveč imajo pomembno vlogo pri celostnem učenju in razvoju učenca.

Splošno znano je dejstvo, da se tako otroci, kot tudi odrasli, med prostim časom radi poslužujejo igranju različnih vrst iger preko katerih se bodisi spoznavajo, krepijo socialne stike, med seboj tekmujejo, igrajo različne vloge, se urijo v strateških in miselnih igrah ali pa jih uporabijo zgolj kot delitev večjih skupin v manjše. V kolikor pa so igre nekoliko spremenjene in v ozadju nosijo cilj usvojitve ali ponovitve učnega cilja, lahko govorimo o didaktičnih igrah.

Že Platon je govoril o pozitivnih učinkih igre na otroke in predlagal, da bi se igra morala prenesti v proces pouka. Prav tako je na smiselnost uporabe igre pri poučevanju poudarjal Kvintilijan, rimski retorik in pedagog. Z željo, da bi se otroci z veseljem učili in dobro delali, je A. S. Neill v svojo zasebno šolo, imenovano Summerhill, vnesel igre, ki so po njegovem mnenju pomembnejše kot učenje. Igre je namreč poimenoval kot nagonsko dejavnost, ki je sicer značilna za otroštvo, a zelo pomembna za celotno človeško življenje. Dober in srečen človek je, po njegovem mnenju tisti, ki se je v življenju dovolj igral oziroma se naigral. Razmišljanje o načinu poučevanja preko iger je torej ključna naloga današnjih pedagogov (Bognar, 1987).

Didaktične igre lahko vpeljemo v pouk na vseh stopnjah šolanja, od prvega razreda in vse do fakultetnega izobraževanja (Tomić, 2002). Prav tako jih lahko vključimo v različne etape učne ure. Uporabimo jih lahko kot metodo preverjanja predznanja učencev za poučevanje nove učne vsebine in tudi kot metodo za preverjanje in utrjevanje znanja. Tako učence motiviramo za pouk, vzbudimo njihovo zanimanje, preverimo in hkrati dopolnimo njihovo prehodno ali pravkar usvojeno novo znanje (Selvi in Čošan, 2018).

3 Didaktične igre za poučevanje reproduktivnih organov človeka

3.1 Poučevanje reproduktivnih organov človeka

Trenutno še veljavni učni načrt za biologijo v osnovni šoli (2011) opredeljuje 12 učnih ciljev, ki jih učenci usvojijo pri obravnavi reproduktivnih organov človeka. Učenci po obravnavi vsebine razumejo in vedo, da se človek razmnožuje spolno in da ima le-ta pomembno vlogo prenosa informacij na potomce; razlike med spoloma oziroma primarne spolne znake; kaj je puberteta in s tem povezani sekundarni spolni znaki; povezavo med zgradbo in delovanjem spolnih organov; kje nastajajo spolne celice in zakaj je v njihovo nastajanje vključena mejoza; kaj je vloga menstrualnega ciklusa in kdaj lahko pride do oploditve; potek nosečnosti in s tem povezane spremembe v ženskem telesu; spolno prenosljive bolezni; kaj je odgovorno starševstvo ter predvsem kaj je glavni pomen spolnosti za človeka.

Ob obravnavi zgoraj opisanih vsebin je vzdušje v razredu med posameznimi razredi lahko zelo različno. Pri posameznikih se opazi, da jim je to tabu tema, se o njej ne želijo pogovarjati ali pa se pogovarjajo z velikim zadržkom. V nasprotju z njimi, pa je vedno tudi nekaj učencev, ki bi se o tej temi želeli pogovarjati še veliko več. Slednje pripelje lahko do učnih ur, pri katerih bodo učenci, ki se o teh vsebinah ne želijo pogovarjati, pri pouku veliko manj aktivni, od česar pa je lahko odvisen tudi končni uspeh in kakovost usvojenega znanja. Glede na tako velike raznolikosti med posamezniki in razredi, je potrebno poiskati učno metodo, pri kateri bodo vsi učenci aktivni in hkrati kakovostno usvojili zastavljene učne cilje.

3.2 Izdelava gradiva

Ustvarila sem avtorsko gradivo, ki vključuje komplet didaktičnih iger za poučevanje vsebin o reproduktivnih oziroma spolnih organov človeka v 8. razredu osnovne šole. Pred njihovo izdelavo sem pregledali učni načrt in učne cilje, ki jih morajo učenci pri pouku doseči. Glede na analizo učnega načrta sem pripravila 10 različnih vrst didaktičnih iger, preko katerih učenci usvojijo vseh 12 zastavljenih učnih ciljev. Celotno gradivo sem izdelala v spletnem orodju Canva. V uvodnem delu gradiva so navodila za učitelja, ki podajo nekaj osnovnih informacij za uporabo celotnega gradiva in natančna navodila za izdelavo posamezne didaktične igre. V navodilih za učence je opisano kako naj uporabljajo priloženo gradivo z dodatkom formativnega spremljanja, dodani pa so tudi delovni listi, ki jih učenci rešijo po posamezni odigrani igri. Gradivu so dodane rešitve didaktičnih iger in delovnih listov ter tabela z učnimi cilji iz učnega načrta za biologijo v osnovni šoli, kjer je razvidno kateri učni cilj usvojijo učenci s posamezno didaktično igro.

3.3 Predstavitev izdelanih didaktičnih iger

Za poučevanje teme o reproduktivnih organih človeka sem izdelala 10 didaktičnih iger, ki sem jih razvrstila v 5 tematsko zaokroženih sklopov. Cilj vseh iger je usvojiti novo znanje, hkrati pa spodbuditi aktivno učenje, sodelovanje, komunikacijo med učenci in boljše razumevanje in pomnjenje ključnih pojmov. V prvem sklopu didaktičnih iger se učenci učijo o primarnih in sekundarnih spolnih znakih. Najprej se pomerijo v razvrščanju spolnih znakov ženske in moškega, nato pa spolne znake obeh spolov razvrstijo še na primarne in sekundarne spolne znake. Ko učenci usvojijo pojme primarnih in sekundarnih spolnih znakov ženske in moškega se pomerijo v igri hitrostnega ugotavljanja spolnih znakov. Učenci s pomočjo meta kocke določijo vodjo igre, ki bere spolne znake. Tisti učenec, ki se prvi prijavi k odgovarjanju (prižge svetilko) lahko prvi odgovarja ali prebran pojem opredeljuje primarni ali sekundarni spolni znak ter komu pripada, moškemu ali ženski. Učenci svoje rezultate beležijo v histogram. Zmaga tisti učenec, ki ima največ pobarvanih polj v histogramu.

V drugem sklopu didaktičnih iger je cilj spoznati funkcijo posameznih delov moških in ženskih reproduktivnih organov. Najprej sestavijo sestavljanko, posebej za moške in posebej za ženske reproduktivne organe. Na sestavljankah so označeni deli reproduktivnih organov in prosta mesta, kamor učenci kasneje polagajo lističe z imeni posameznega organa. Ko učenci poimenujejo vse organe nadaljujejo z igro, ki je prilagojena različica igre Črni Peter. Na polovici kartic so zapisni spolni organi, spet druge kartice pa vsebujejo njihove opise. Cilj igre je, da učenci najdejo pravilne pare. Na eni kartici je skica reproduktivnih organov človeka. Tisti, ki jo ima zadnji v roki je poraženec igre. Zmaga tisti igralec, ki sestavi največ pravih parov. V tretjem sklopu učenci s pomočjo domin spoznajo namen in potek delitve spolnih celic. Na prvi domini je zapisan pojem »MEJOZA«, učenci jo postavijo na sredino mize. Ostale domine se razdeli med igralce. Naloga učencev je, da sestavijo pravi opis mejoze. Možna je samo ena rešitev. Igralec, ki je na vrsti, položi eno ustrezno domino v zaporedje opisa. V kolikor ustrezne domine nima, nadaljuje drug igralec. Zmaga tisti, ki prvi porabi vse svoje domine. Četrty sklop je namenjen spoznavanju menstrualnega cikla, spočetju in nosečnosti. V prvem delu iz štirih fotografij faz menstrualnega cikla sestavijo njegov pravi potek. Nato pa k fotografijam položijo pravilne zapise. V drugem delu pride na vrsto igra, ki se jo učenci igrajo na principu igre »Bingo«. Vsak učenec si izbere svoj kartonček na katerem je pripravljena tabela z različnimi pojmi, ki se nanašajo na spočetje otroka in razvoj zarodka v maternici, prav tako mu pripadajo tudi prazni lističi za pokrievanje pravih polj. Vodja igre iz pisemske ovojnice vleče fotografije, ki opisujejo pojme na kartončkih igralcev. Cilj igre je, da učenci prepoznajo kateri pojem predstavlja fotografija. Zmaga tisti igralec, ki prvi pokrije vsa polja pojmov na svojem kartončku.

V petem sklopu učenci s pomočjo »trodelnih sestavljank« spoznajo različne vrste kontracepcije. Vsaka vrsta kontracepcije je zapisana z besedo, opisom in fotografijo. Na enak način spoznajo tudi spolno prenosljive bolezni. Zmagovalec je tisti, ki pravilno sestavi čim več trodelnih sestavljank.

3.4 Uporaba didaktičnih iger pri pouku

Izdelan komplet didaktičnih iger sem pri pouku uporabila v etapi usvajanja novega znanja. Učence sem razdelila v manjše skupine, jim podala uvodna navodila, razdelila gradivo, delovne liste in didaktične igre. Za celotno izpeljavo so učenci porabili tri šolske ure. Med izpeljavo učnih ur sem spremljala delo učencev, jim nudila podporo in usmerjala potek iger. Ob koncu igranja didaktičnih iger smo z učenci pregledali učne liste, se pogovorili o njihovih ugotovitvah, vsebini didaktičnih iger, razjasnili morebitne nejasnosti ter skupaj opravili analizo opravljenih učnih ur.

Poleg tega, da sem omenjen komplet didaktičnih iger uporabila kot usvajanje nove učne vsebine, ga bi lahko uporabila tudi v drugih fazah poučevanja. Ponavljanje in utrjevanje znanja, je lahko na ta način bolj zanimivo in sproščeno, kratka uvodna motivacija pa bi vzpodbudila učence za nadaljnji potek učne ure.

Smiselno bi jih lahko uporabila tudi pri načrtovanju naravoslovnega dne na temo reproduktivnih organov človeka. V tem primeru bi omenjeno temo obravnavali strnjeno tekom cel-ega dopoldneva, hkrati pa pregledali vse delovne liste, ki jih učenci po končani vsaki igri izpolnijo. Didaktične igre torej lahko uporabimo v različnih fazah učnega procesa in na različne načine. Njihova uporaba je posebej priporočljiva in tudi učinkovita pri temah, kjer želimo spodbuditi večjo vključenost učencev, razbiti morebitne zadrege in hkrati razvijati socialne veščine. Poleg tega so igre način izkušenskega učenja, spodbujajo medsebojno komunikacijo, učenci si na ta način lažje zapomnijo pomembne pojme, pri učnih urah pa ustvarjajo pozitivno učno klimo, kar je pri občutljivih temah, kot je učenje o reproduktivnih organih, še posebej pomembno.

3.5 Analiza uporabe didaktičnih iger

Uporaba didaktičnih iger pri pouku biologije se je v praksi izkazala kot izjemno učinkovita učna metoda, pri kateri so bili učenci aktivno vključeni v učni proces. Igre so omogočile sproščeno učno okolje, v katerem so učenci preko sodelovanja, tekmovanja in igranja usvajali novo znanje o reproduktivnih organih človeka. V primerjavi s tradicionalnimi, klasičnimi, metodami poučevanja so učenci izkazali večje zanimanje za učenje, pri tem pa so bili bolj motivirani za delo in se aktivno vključevali v razpravo ob koncu učne ure.

Vsebine, ki se obravnavajo preko didaktičnih iger, so učencem podane na nevsiljiv, a hkrati na poučen način. Kot učiteljica sem opazila, da so učenci ob igranju didaktičnih iger izkazali večjo sproščenost in boljše sodelovanje med sošolci v skupini. Pri temi o reproduktivnih organih človeka veliko učencev izkaže več zadržanosti, med igranjem pa so se tudi ti učenci izkazali zelo dobro, bili so sproščeni in učinkovito prispevali k skupinskemu delu. Pri vseh učencih je bilo opaziti, da so se ključne pojme dobro zapomnili, saj so se ob razgovoru in analizi didaktičnih iger na koncu učne ure aktivno vključevali v pogovor in izkazali usvojeno znanje. Vizualno in izkustveno učenje je torej pomembno vplivalo pomnjenje učencev.

Povratne informacije, ki so jih učenci podali med ali po igranju didaktičnih iger, so bile večinoma pozitivne. Veliko jih je izpostavilo, da jim je taka metoda poučevanja zelo zanimiva, da so bili skozi igro sproščeni in tako lažje razumeli učno snov, želijo pa si tak način učenja ponoviti tudi pri ostalih temah o človeškem telesu. Nekaj učencev je povedalo, da jim je skupinsko delo všeč, saj se lahko veliko naučijo tudi od sošolcev, s tem so torej urili tudi socialne veščine, kot sta sodelovanje in medsebojna pomoč.

Na podlagi opazovanj učencev med igranjem didaktičnih iger lahko zaključim, da so le-te pomembno prispevale k boljšemu razumevanju učne snovi, večji sproščenosti in vključenosti učencev v sam proces pouka. Glede na pozitivne učinke učne metode uporabe didaktičnih iger pri pouku načrtujem uporabo te metode tudi pri drugih temah, kjer je pomembna ne le kognitivna temveč čustvena in socialna komponenta učenja.

Zaključek

Uporaba didaktičnih iger pri poučevanju reproduktivnih organov človeka se je izkazala kot uspešna in učinkovita učna metoda. Igre so pri učencih spodbudile večjo motivacijo za učenje, aktivno sodelovanje pri pouku in ustvarile sproščeno vzdušje v razredu. Učenci so

preko igre lažje usvajali pojme, sodelovali v skupini in se vključevali v pogovor tudi o bolj občutljivih temah. Na podlagi izvedene učne metode in opravljenih analiz lahko zaključim, da didaktične igre pomembno prispevajo h kakovostnejšemu učenju ter razvoju tako kognitivnih kot tudi socialnih veščin. V prihodnje jih nameravam ustvariti tudi za poučevanje drugih učnih vsebin na temo človeškega telesa.

Literatura

- Bognar, L. (1987). Igra pri pouku na začetku šolanja. Državna založba Slovenije.
- Devjak, T. in Berčnik, S. (2018). Vzgoja predšolskega otroka. Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Krapše, T. (1998). Didaktična igra pri pouku. Razredni pouk, 1(1), 14-15.
- Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J. in Repnik, P. (2013). Didaktične igre in druge dinamične metode. Salve.
- Pečjak, S. (2000). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Zavod RS za šolstvo.
- Rožman Krivec, L. (2018). Vodenje za učenje in didaktične značilnosti pouka v osnovni šoli [Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta].
- Selvi, M. in Çosan, A. Ö. (2018). The effect of using educational games in teaching kingdoms of living things. Universal Journal of Educational Research, 6(9), 2019 – 2028.
<http://www.hrpub.org/download/20180830/UJER21-19512085.pdf>
- Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija. (2011). Ministrstvo za šolstvo ni šport: Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_Biologija.pdf

SODELOVALNO UČENJE IN POUČEVANJE NA MEDPREDMETNI EKSKURZIJI – VLOGA MATEMATIKE KOT PODPORNEGA PREDMETA

Povzetek: V sodobnem izobraževanju postaja medpredmetno povezovanje eden ključnih pristopov za razvijanje celostnega razumevanja sveta pri dijakih. Ekskurzija v Istro je predstavljala odlično priložnost za izvajanje sodelovalnega in medpredmetnega povezovanja izven učilnice. Prispevek osvetljuje vlogo matematike kot podpornega predmeta, ki je z nalogami na terenu in v razredu prispevala k poglobljanju učnih vsebin osrednjih ekskurzijskih predmetov, hkrati pa spodbujala razvoj matematičnih zmožnosti ter utrjevanje uporabnega znanja. Smiselno zasnovane matematične naloge, povezane z vsakdanjimi situacijami, so dijake bolj pritegnile in povečale njihovo motivacijo za reševanje problemov. Matematika je bila vključena v naloge, povezane z dejanskimi objekti in situacijami – od izračuna razdalj in površin do geometrijskih konstrukcij ter pretvorb merskih enot. S tem pristopom so se razvijali prostorska predstava, logično mišljenje in funkcionalno znanje, hkrati pa so se vzpostavljale povezave z geografijo, zgodovino, umetnostjo in arhitekturo. Poseben poudarek je bil na problemskem in raziskovalnem delu, ki je od dijakov zahtevalo aktivno udeležbo in sodelovanje. Prispevek tako predstavlja primer dobre prakse, kjer je učni proces umeščen v avtentično okolje, dijaki pa pri tem razvijajo sposobnost prenosa znanja iz učilnice v vsakdanje življenje.

Ključne besede: matematika, ekskurzija, pouk, medpredmetna povezava, geometrija

COLLABORATIVE LEARNING AND TEACHING ON AN INTERDISCIPLINARY FIELD TRIP – THE ROLE OF MATHEMATICS AS A SUPPORTING SUBJECT

Abstract: In contemporary education, interdisciplinary integration is becoming one of the key approaches to developing students' holistic understanding of the world. The field trip to Istria provided an excellent opportunity for implementing collaborative and interdisciplinary learning outside the classroom. This paper highlights the role of mathematics as a supporting subject, which, through field and classroom activities, contributed to deepening the core field trip subjects while fostering mathematical competences and consolidating practical knowledge. Purposefully designed mathematical tasks connected to everyday situations engaged students more actively and increased their motivation for problem-solving. Mathematics was integrated into tasks related to real objects and contexts – from calculating distances and areas to geometric constructions and unit conversions. This approach promoted spatial awareness, logical reasoning, and functional knowledge, while simultaneously establishing connections with geography, history, art, and architecture. Special emphasis was placed on problem-based and research-oriented learning, which required students' active participation and cooperation. The paper thus presents an example of good practice, where the learning process takes place in an authentic environment and students develop the ability to transfer knowledge from the classroom to everyday life.

Keywords: mathematics, excursion, lessons, cross-curricular connection, geometry

1 Uvod

Na Prvi gimnaziji Maribor za dijake klasične gimnazije ponujamo ekskurzije, ki so del rednega pouka izven učilnic, in ekskurzije, ki potekajo v času novoletnih in poletnih počitnic. Ekskurzije predstavljajo obliko šolskega dela, ki dijakom omogoča aktivno učenje, povezovanje znanj in razvijanje sposobnosti samostojnega in ekipnega dela. Eden ključnih ciljev gimnazijskega učnega načrta za matematiko je uporaba matematičnega znanja v vsakdanjem življenju ter njegovo smiselno povezovanje z drugimi predmetnimi področji. Takšno povezovanje spodbuja kritično mišljenje, uporabo znanja v različnih okoliščinah in medsebojno sodelovanje. V ta namen lahko iščemo uporabnost določene matematične teme v različnih področjih našega vsakdana ali pa izbrano tematiko obravnavamo z vidika različnih matematičnih znanj.

2 Opis ekskurzije in sodelujoči predmeti

Ekskurzija je povezovala vsebine več predmetnih področij: zgodovine, geografije, latinščine, likovne umetnosti, umetnostne zgodovine, psihologije in matematike. Potekala je po različnih krajih Istre in Slovenije (Ajdovščina, Vipavska dolina, Hrastovlje, Poreč, Pulj, Brioni), kjer so dijaki na realnih primerih raziskovali zgodovinske, umetnostne in geografske

vsebine. Vsak predmet je s svojimi aktivnostmi prispeval k bogatenju vsebinskega okvira ekskurzije. Zgodovina je osvetlila dogajanje od antike do 20. stoletja, geografija je povezovala reliefne in klimatske značilnosti z rabo prostora, latinščina je omogočala delo z latinskimi napisi in antičnimi strukturami, likovna umetnost je predstavila izraznost različnih stilnih obdobj, psihologija pa je spodbujala osebnostni razvoj in medosebno povezanost dijakov. Med načrtovanjem ekskurzije so prisotni profesorji opozorili na dejstvo, da imajo dijaki pogosto težave pri nalogah, kjer je treba uporabiti osnovno ali nekoliko zahtevnejše matematično znanje – bodisi pri interpretaciji podatkov, prostorskem razumevanju, merjenju ali računanju. Na podlagi teh opažanj smo se odločili, da bo tudi matematika v času ekskurzije aktivno prisotna kot podporni predmet. Kot profesorica matematike sem bila tako pozorna na situacije, kjer se lahko naravno vključijo matematične vsebine: dijake sem sproti spomnila na ustrezne matematične pojme in koncepte, skupaj smo reševali konkretne probleme ter občasno opravili preverjanje znanja. Matematika se je tako izkazala kot pomembno vezno tkivo, ki ni delovalo ločeno, temveč je podpiralo razumevanje drugih vsebin ter spodbujalo uporabno, problemsko naravnano mišljenje.

3 Vloga matematike na ekskurziji

Matematika na ekskurziji ni nastopala kot osrednji predmet, temveč je služila kot podpora za nadgradnjo vsebine na ostalih področjih. Vključitev matematike kot podpornega predmeta na ekskurziji je potekala v dveh fazah. Prva faza je bila terenska: na posameznih lokacijah smo opazovali okolje, analizirali konkretne primere in se pogovarjali o problemih, ki so zahtevali matematično razmišljanje – na primer o prostorskih razmerjih, ocenah velikosti, razdaljah, količinah ali vzorcih. Ključno je bilo, da so dijaki matematiko prepoznavali v realnem okolju ter se o njej učili skozi opazovanje, diskusijo in refleksijo. Druga faza je sledila po vrnitvi v šolo, kjer smo iste primere ponovno obravnavali, tokrat bolj poglobljeno in z uporabo matematičnih orodij. Pri pouku matematike smo reševali delovni list, ki je vseboval naloge, povezane z vsebinami iz različnih predmetnih področij in lokacij, ki smo jih obiskali. Vsaka naloga je bila umeščena v kontekst konkretnega kraja in obogatena s kratkim opisom, ki je dijakom osvežil spomin na to, kar smo tam videli ali doživeli. Naloge sem sestavila v duhu realnih problemskih situacij, pri čemer sem uporabila dejanske podatke in primere s terena. S tem pristopom so dijaki ne le utrjevali matematično znanje, temveč hkrati ponavljali in poglobljali vsebine iz drugih predmetov, kar je prispevalo k boljšemu razumevanju snovi in razvoju medpredmetnih povezav.

4 Primeri uporabljenih matematičnih nalog

Naloge na delovnem listu sem skrbno zasnovala tako, da so izhajale iz konkretnih lokacij, ki smo jih obiskali, ter vsebinsko povezovale več predmetnih področij. Pri tem sem želela vključiti tako matematično razmišljanje kot tudi ponovitev osnovnih konceptov, ki jih dijaki pogosto premalo utrjujejo, a so ključni za funkcionalno pismenost. Takšne naloge so dijakom omogočile, da matematične vsebine rešujejo v kontekstu konkretnih izkušenj, kar je povečalo njihovo motivacijo in razumevanje uporabe matematike v praksi. Pomembno se mi je zdelo tudi to, da naloge niso bile zgolj tehnične, temveč so vključevale elemente zgodovine umetnosti in krajev, ki so jih dijaki obiskali.

4.1. Zračna razdalja med Mariborom in Porečem

Razdaljo med dvema točkama na karti lahko točno določimo tako, da izmerimo razdaljo na karti in jo s pomočjo merila pretvorimo v dejansko razdaljo. Merilo nam pove, kolikokrat je prikazano površje na karti pomanjšano.

Na primer:

Razdalja v naravi, predstavljena v metrih, ki ustreza 1 mm na karti, se imenuje velikost merila (VM).

$M 1 : 25\,000 - VM = 25 \quad 1 : 25\,000 \quad 1 \text{ cm na karti je } 250 \text{ m v naravi}$

$M 1 : 50\,000 - VM = 50 \quad 1 : 50\,000 \quad 1 \text{ cm na karti je } 500 \text{ m v naravi}$

S pomočjo merila na karti najlažje preračunavamo zračne razdalje. Najprej izmerimo razdal-

jo na karti, jo pretvorimo (glede na merilo zemljevida) v dejansko razdaljo in obratno. Dijaki so na karti imeli prikazano zračno razdaljo med Mariborom in Porečem (213,90 km). Izračunati je bilo treba, približno v kakšnem merilu je narisana zemljevid.

Cilj naloge: Dijak analizira razmerje med razdaljo na zemljevidu in dejansko razdaljo ter izračuna merilo kot razmerje v obliki $1 : n$.

Pri tem cilju gre za razumevanje in uporabo pojma merilo kot razmerje med dolžino na risbi (zemljevidu, načrtu) in dejansko dolžino v realnosti. Dijaki so računali približno merilo zemljevida glede na znano zračno razdaljo. S tem so utrjevali pretvorbe merskih enot in uporabo merila v praksi.

4.2. Ad Pirum (Hrušica): Tloris kastela

Pot od vzhoda proti Italiji so nadzirale tri obrambne linije. Najpomembnejša je bila antična trdnjava Ad Pirum. Na obeh straneh trdnjave na današnji Hrušici, ki je obsegala 2 hektara površine, se nadaljujejo zidovi, ki segajo do nasprotnih hribov in zapirajo vse možne prehode.



Slika 1: Rimska utrdba Ad Pirum

Vir: Vipavska dolina (online)

Tloris kastela je nepravilne ovalne oblike. Dolg je 250 m, širok do 75 m. Obdaja ga 2,7 m široko obzidje, ki je bilo visoko okrog 8 m. Oцени površino kastela.

Pri merjenju površin se v vsakdanjem življenju uporabljata še dve večji enoti od kvadratnega metra. To sta ar (a) in hektar (ha).

Ponovi: $1 \text{ a} = \text{_____ m}^2$ $1 \text{ ha} = \text{_____ a} = \text{_____ m}^2$

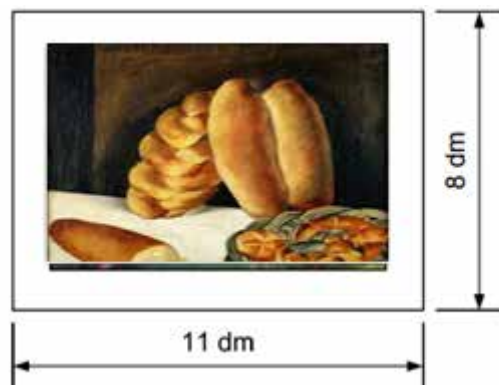
Cilj naloge: Dijak na podlagi tlorisa zgodovinskega objekta prepozna primerno približno geometrijsko obliko, oceni površino objekta z uporabo znanih dimenzij, pretvarja površino med enotami (m^2 , a, ha) in rezultate smiselno interpretira.

Naloga je bila vezana na ogled ostankov rimske trdnjave Ad Pirum na Hrušici, ki je bila del pomembnega obrambnega sistema, usmerjenega proti zahodu – proti Italiji. Dijaki so na terenu spoznali zgodovinski pomen trdnjave, njeno strateško lego in obseg območja, nato pa so v šoli nalogo reševali z uporabo merskih enot za površino in osnovnih geometrijskih podatkov. Naloga združuje zgodovinsko-geografski kontekst z matematičnimi vsebinami, vključuje prostorske predstave in ponovitev merskih enot, kar je pomemben del temeljnega matematičnega znanja. Poleg tega so se naučili, kako pomembna je orientacija v prostoru tudi pri zgodovinskem razumevanju preteklih obrambnih sistemov.

4.3. Pilonova galerija (Ajdoščina): Okvir slike

Pilonova galerija Ajdoščina hrani in razstavlja največjo zapuščino umetnika Vena Piona. Zunanji rob okvira slike je pravokotnik dimenzij 11 dm x 8 dm. Okvir slike je ob vseh štirih robovih enako širok. Znotraj notranjega roba okvira je slika s ploščino 61,75 dm².

Izračunajte širino okvira.



Slika 2: Veno Pilon: Kruh

Vir: Lasten vir

Cilj naloge: Dijak iz podatkov o dimenzijah slike in okvira oblikuje enačbo za izračun širine okvira ter jo reši (reševanje geometrijskih in življenjskih problemov z uporabo znanja evklidske geometrije, reševanje enačb).

Naloga je bila vezana na obisk Pilonove galerije v Ajdovščini, kjer so dijaki spoznali umetniško zapuščino Vena Pilon. Zasnovana je kot problemska naloga, pri kateri dijaki uporabijo znanje o površini pravokotnika in modeliranju s spremenljivko. Naloga je primerljiva z nalogami na maturi, le da je bil vizualni in vsebinski kontekst vezan na avtentično lokacijo. Eden izmed ciljev nalog na delovnem listu je bil, da se dijaki srečajo z matematičnimi problemi, ki so oblikovani podobno kot naloge na maturi, vendar umeščeni v realne in konkretne situacije, ki so jih sami doživeli med ekskurzijo. S tem sem želela okrepiti povezavo med matematičnim znanjem in njegovo uporabo v vsakdanjem življenju ter kulturnem okolju.

4.4. Krstilnica: Osemkotna zgradba in šestkotni bazen

Opis: Pri geometrijskih konstrukcijah uporabljamo le točno določeno geometrijsko orodje in samo postopke, ki so v načelu povsem točni. Postopki, ki temeljijo na metodi približkov, niso dovoljeni. Najpogostejši način konstruiranja je konstruiranje z (neoznačenim) ravnilom in šestilom.



Slika 3: Strop krstilnice v Evfrazijski baziliki

Kako konstruiramo pravilni šestkotnik?

Kako izračunamo ploščino osemkotnika, šestkotnika?

Koliko vode bi morali naliti v šestkotni krstilni bazen z dolžino stranice 8 dm, da bi segala 20 cm visoko?

Vir: Lasten vir

Cilj naloge: Dijak pozna in uporabi postopek konstruiranja pravilnega šestkotnika s šestilom in ravnilom; izračuna ploščino pravilnega šestkotnika in pravilnega osemkotnika z uporabo ustrezne formule; uporabi podatke iz realnega konteksta (stranica in višina bazena) za izračun prostornine in pretvarjanje merskih enot.

Dijaki so najprej ponovili konstrukcijo pravilnega šestkotnika z ravnilom in šestilom, nato pa izračunali ploščino pravilnega šestkotnika in osemkotnika ter količino vode, ki bi napolnila

krstni bazen do določene višine. Namen naloge je dijakom približati pomen natančne geometrijske konstrukcije in povezati geometrijske oblike s praktičnimi izračuni v realnem kontekstu. Dijaki vidijo, kako se znanje o mnogokotnikih uporablja pri arhitekturi, umetnosti in vsakdanjem življenju (bazen, prostornina, konstrukcija).

4.5. Evfrazijeva bazilika (Poreč): Apsida in medaljoni

Lik matere božje, ki je postavljen v gornji del apsida, je središčna točka Evfrazijeve bazilike.



Slika 4: Evfrazijeva bazilika

Vir: Lasten vir

»Apsida pomeni polkrožen, s polovično kupolo obokan prostor.« (SSKJ, <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=apsida>)

Kako bi izračunali njeno površje?

Na svodu osrednje apsida je 9 medaljonov. Izračunaj polmer enega medaljona, če predpostavimo, da se med seboj dotikajo in je premer apsida 10 m.

Cilj naloge: Dijak prepozna geometrijske oblike v arhitekturnem prostoru, jih matematično modelira (polkrožla, krog), uporabi formule za izračun površine krogle in polmera kroga ter rezultate interpretira.

Naloga povezuje matematiko s kulturno dediščino – konkretno z Evfrazijevo baziliko v Poreču, ki je uvrščena na seznam UNESCO-ve svetovne dediščine. V nalogi dijaki utrjujejo znanje o povezanosti premera, polmera in kroga ter razvijajo občutek za velikost, razdalje in razmerja. Ne vadijo le reševanja geometrijskih nalog, temveč hkrati razvijajo spoštovanje do umetnosti, arhitekture in zgodovine. S konkretnim primerom iz Evfrazijeve bazilike pokažemo, kako sta umetnost in matematika tesno povezani – v tem primeru pri simetrični razporeditvi medaljonov na svodu apsida.

4.6. Arena v Pulju: Elipsa

Arena ima elipsasto obliko, glavna os je dolga 130 m, krajša pa 100 m.

Kako bi konstruirali elipso, ki ima glavno os dolgo 13 cm, krajšo pa 10 cm?

Ploščina elipse s polosema a in b je enaka $S = \pi ab$.

Koliko gledalcev bi lahko stalo na površini arene, če en gledalec potrebuje $0,5 \text{ m}^2$ prostora? (premisli: površina – enote; merilo)

Bi znali izračunati obseg elipse?

Cilj: Dijak prepozna elipso kot geometrijski lik, opiše in izvede njeno konstrukcijo z danima polosema, izračuna ploščino elipse z uporabo formule ter pretvarja podatke glede na merilo. Naloga povezuje geometrijo, realni prostor in kulturno dediščino. Puljska arena z elipsasto obliko je odlična iztočnica za učenje o elipsi – tako z vidika konstrukcije kot tudi izračuna površine. Dijakom omogoča matematično modeliranje realnega objekta ter prenos dimenzij v merilo, kar predstavlja uporabno in življenjsko znanje. Ob tem so se naučili konstrukcijskega postopka za elipso in razumevanja pojma polosí elipse. Z nalogo razvijajo prostorsko predstavo, občutek za razmerja in orientacijo ter razumevanje, kako se matematika uporablja v arhitekturi.

5 Uporabljene metode in oblike dela

- Skupinsko delo: Dijaki so sodelovali v manjših skupinah, kar je spodbujalo medsebojno komunikacijo, sodelovalno reševanje problemov ter skupno oblikovanje zaključkov.
- Delo na terenu: Naloge so bile zasnovane tako, da so dijaki aktivno opazovali okolico, ocenili razdalje in oblike ter zbirali podatke za nadaljnje matematične obravnave v razredu.
- Diskusija in predstavitev: Dijaki so rezultate in postopke reševanja predstavili sošolcem, pri čemer so uporabljali matematični jezik ter razvijali argumentacijo in razlago svojih rešitev.
- Sodelovalno učenje: Prepletanje matematičnih vsebin z zgodovinskimi, umetnostnimi in geografskimi elementi je prispevalo k boljšemu razumevanju povezanosti med teorijo in prakso ter spodbujalo celostni pristop k učenju.

Zaključek

Ekскурzija je pokazala, da matematika ne obstaja zgolj znotraj meja učilnice ali kot samostojen predmet, temveč ima pomembno vlogo kot podporno orodje pri razumevanju drugih vsebin. Z umestitvijo matematičnih nalog v raznolike kulturne, zgodovinske in naravne kontekste so dijaki dobili priložnost doživeti matematiko kot živo, uporabno in smiselno vedo. Dijaki so pokazali veliko zanimanje in angažiranost. Naloge so jih spodbudile k razmišljanju, povezovanju, uporabi znanja v novih situacijah ter razvijanju funkcionalne matematične pismenosti. V tem okviru je matematika postala vezni člen med različnimi predmetnimi področji in hkrati most med terensko izkušnjo in analitičnim razmislekom v učilnici. Izkazalo se je, da lahko tudi s preprostimi pristopi – kot so opazovanje, pogovor in premišljeno oblikovane naloge – matematiko približamo dijakom na način, ki spodbuja radovednost ter gradi občutek smiselnosti in uporabnosti. Tak način dela ne bogati le pouka matematike, temveč krepi celostno učenje, sodelovanje med učitelji in pogloblja razumevanje sveta, v katerem živimo.

Literatura

- Bon Klanjšček, M., Dvoržak, B. in Felda, D. (2011). Matematika 3. Učbenik za gimnazije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Državni izpitni center. file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/M141-401-1-1%20(5).pdf
- Dukarič, A. in Pletersšek, Z. (2021). Formula za obseg elipse. Matematika ali logika: raziskovalna naloga. Maribor: II. gimnazija Maribor. https://zbirke.zotks.si/2021/resources/SS_Matematika_ali_logika_639033.pdf
- Pavlič, G., Kavka, D., Rugelj, M. in Šparovec, J. (2023). Spatium novum: Matematika za gimnazije (2. izd.). Ljubljana: Modrijan.
- Rimska utrdba Ad Pirum na Hrušici (Podkraj pri Colu). Ajdovščina. [https://www.ajdovscina.si/ajdovscina/zgodovina/zgodovinski_kraji/2012082508373802/Rimska%20utrdba%20Ad%20Pirum%20na%20Hru%20C5%A1ici%20\(Podkraj%20pri%20Colu\)/](https://www.ajdovscina.si/ajdovscina/zgodovina/zgodovinski_kraji/2012082508373802/Rimska%20utrdba%20Ad%20Pirum%20na%20Hru%20C5%A1ici%20(Podkraj%20pri%20Colu)/)
- Rimska utrdba Ad Pirum. Vipavska dolina. <https://www.vipavskadolina.si/odkrivaj/dediscina/kultura/dediscina-rimljanov/rimska-utrdba-ad-pirum>
- Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2., dopolnjena in deloma prenovljena izd.). (2014). Fran: Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=apsida>
- Stolnica Marijinega vnebovzetja, Poreč. (27. 6. 2024). Wikipedija: prosta enciklopedija. https://sl.wikipedia.org/wiki/Stolnica_Marijinega_vnebovzetja,_Pore%C4%8D
- Žakelj, A., Bon Klanjšček, M., Jerman, M., Kmetič, S., Repolusk, S., Ruter, A. (2008). Učni načrt. Matematika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_matematika_gimn.pdf

IZRAŽANJE NADARJENOSTI PRI KEMIJI

Povzetek: Nadarjenost je kompleksen preplet nadpovprečnih sposobnosti, ustvarjalnosti in zavzetosti. Vloga učitelja je, da nadarjenim učencem ponudi mentorstvo pri učenju, razširi in poglobi znanje ter poda povratno informacijo. Ena od najpomembnejših oblik podpore je diferenciran pouk, ki vključuje vsebinske, procesne, produktne in tematske pristope. V prispevku predstavljam načine dela z nadarjenimi učenci, ki so se pokazali za uspešne tako z vidika uresničevanja ciljev učnega načrta, kot zadovoljstva učencev. Vsebinsko diferenciacijo predstavljam v obliki medpredmetnega povezovanja vsebin pri vplivu človeka na okolje, kjer nadarjeni učenci nadgradijo in predstavijo znanje, ki ga celoten odderek zasnuje na ustvarjalni ravni z izdelavo makete, kar spodbuja socialne veščine. Druge oblike diferenciacije uporabljam pri osvajanju veščin eksperimentiranja, uporabe IKT za preverjanje in evalvacijo osvojenega znanja, medvrstniški pomoči in poglobljanju vsebin, ki učencem vzbujajo interes. Za izražanje nadarjenosti sodelujem z zunanjimi ustanovami, saj omogočajo stik z realnim svetom znanosti in raziskovanja. Za uspešno delo z nadarjenimi učenci je zato nujno, da jim ne ponudimo zgolj več nalog, temveč drugačne, smiselne izzive, ki razvijajo njihov potencial.

Ključne besede: nadarjenost, diferenciacija pouka, eksperimentalno delo, motivacija, učitelj

EXPRESSION OF GIFTEDNESS IN CHEMISTRY

Abstract: Giftedness is a complex interplay of above-average abilities, creativity, and commitment. The role of the teacher is to act as a mentor in the learning process, to expand and deepen knowledge, and to provide constructive feedback. One of the most important forms of support is differentiated instruction, which includes content, process, product, and thematic approaches. In this paper, I present approaches to working with gifted students that have proven successful both in terms of achieving curriculum objectives and ensuring student satisfaction. I illustrate content differentiation through cross-curricular integration of topics related to the impact of humans on the environment, where gifted students enhance and present knowledge developed by the whole class at a creative level through the production of a model, which also fosters social skills. Other forms of differentiation I apply include developing experimental skills, using ICT for assessment and evaluation of acquired knowledge, peer tutoring, and deepening content that sparks student interest. To promote the expression of giftedness, I collaborate with external institutions, as they provide contact with the real world of science and research. Therefore, for effective work with gifted students, it is essential not to offer them merely more tasks, but rather different, meaningful challenges that develop their potential.

Key words: giftedness, differentiated instruction, experimental work, motivation, teacher

1 Uvod

Prepoznavanje in razvijanje nadarjenosti pri učencih je eno ključnih poslanstev sodobnega izobraževalnega sistema. Kemija kot znanstvena disciplina učencem ponuja širok spekter kognitivnih, eksperimentalnih in ustvarjalnih izzivov. Namen prispevka je osvetliti, kako lahko nadarjeni učenec izrazi in razvija svoj potencial za kemijo. Poudarek je na vlogi šole, učitelja, družine in okolja ter na konkretnih dejavnostih in priložnostih, ki omogočajo nadarjenim učencem poglobljen razvoj. Avtorji nadarjenost različno opredeljujejo. Renzulli (2005) govori o treh ključnih komponentah: nadpovprečnih sposobnostih, ustvarjalnosti in zavzetosti. Gagné (2009) poudarja razliko med naravnimi sposobnostmi ("darovi") in razvitimi kompetencami ("talenti"). Zakon o osnovni šoli (2011, 11. člen) določa, da se mora nadarjenim učencem prilagoditi metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči. Cilj identifikacije ni samo identifikacija učenca na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem (učnem), voditeljskem, umetniškem ali psihomotoričnem področju, ampak je celostno poznavanje posameznika, njegovih sposobnosti, dosežkov, interesov, navad, stila učenja, motivacije, samopodobe, njegovih šibkih in močnih področij, z enim samim namenom, da bi lahko zanj dobro pripravili individualiziran program (Juriševič in Stritih, 2012). Na področju kemije se nadarjenost pogosto izraža kot: visoka radovednost za naravoslovne pojave, hitro razumevanje kemijskih konceptov, sposobnost logičnega sklepanja in reševanja problemov, zanimanje za eksperimentalno delo, povezovanje teoretičnih znanj s prakso.

2 Kaj nadarjenim učencem pomeni dejstvo, da so bili identificirani kot nadarjeni?

V raziskavi Mojce Juriševič (2012) učenci osnovne šole menijo, da jih identifikacija nadar-

jenosti ne postavi v višji socialni položaj, saj ne vpliva bistveno na njihovo priljubljenost med sošolci, odnos učiteljev ali splošno veljavo v družbi. Prav tako se le deloma strinjajo, da so starši nanje bolj ponosni zaradi identifikacije. Kljub temu pa nadarjeni osnovnošolci prepoznavajo številne prednosti, kot so večje možnosti za Zoisovo štipendijo, boljše zavedanje svojih sposobnosti, nova znanja o sebi ter zanimivejše šolsko delo z dodatnimi izzivi in prilogitvami. Obenem pa mnogi menijo, da jim identifikacija prinaša tudi več šolskih obveznosti.

3 Motivacija nadarjenih učencev

Učenci z nadpovprečnimi sposobnostmi običajno kažejo visoko notranjo motivacijo za raziskovanje, razumevanje in samostojno učenje. Če učitelj ne upošteva prilagoditev, se lahko motivacija skozi leta zniža. Juriševič (2012) v svoji raziskavi ugotavlja, da učence za učenje najbolj motivirajo tiste sestavine pouka, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje na odnosni ravni šolske komunikacije. Sem sodi sproščeno in sodelovalno vzdušje, spoštovanje različnosti, zaupanje učitelja, priznanje za dosežke, avtentičnost učenja, razumevanje pri učenju, možnost odločanja, dovolj časa za učenje in sprejemanje napak kot dela učenja.

4 Možnosti izražanja nadarjenosti v šolskem prostoru, ki jih izvajam pri pouku kemije

4.1 Diferenciacija pouka

Za nadarjene učence je pomembno, da so izzvani in angažirani, da jim pouk predstavlja intelektualni izziv. Diferencirano delo mora potekati znotraj vključujočega učnega okolja, pri čemer se učencem ne daje zgolj "več dela", ampak drugačno delo, ki jim omogoča razvoj višjih ravni mišljenja, raziskovanja in ustvarjalnosti. Vsebinska diferenciacija: učencem pri kemiji ponudim širšo in globljo razlago pojmov (npr. ne le atomska masa, temveč tudi izotopi, ki sodijo med izbirna znanja), dodatna gradiva iz srednješolske kemije ali interdisciplinarne povezave (kemija in biologija, kemija in zgodovina znanosti). Pri razlagi vpliva človeka na okolje smo v 9. razredu povezali kemijo, biologijo, fiziko in geografijo. Vsi učenci v oddelku so naredili skupno maketo, ki prikazuje posledice lastnega delovanja na naravo. Z nevihto idej smo na tablo zapisali vse pojme, ki bi jih lahko na maketi prikazali. Učenci so predlagali naslednje: taborni ogenj, ki prikazuje gorenje, letalo, avtomobile, vlak, ki prikazuje nastanek izpušnih plinov pri izgorevanju goriva v motorju, oblak, kjer nastane kisel dež, modelčki molekul ozona, dušikovih in žveplovih oksidov, CFC-jev, vode, ogljikovega dioksida, tanker z razlito nafto, odpadki okoli jezera in v njem, mrtve ribe, pena na površini vode, ki prikazuje izpust detergentov, posušena drevesa, ki so posledica delovanja kislega dežja, tovarne, ki spuščajo nevarne kemikalije v reko in iz katerih se vali dim z nevarnimi izpusti, goloseki v gozdu, razlita gnojnica po travniku, cvetenje alg v jezeru... Učenci so si razdelili pojme, za katere so doma poiskali material in izdelali modelčke za maketo. Pri pouku smo v skupinah načrtovali izgled makete velikosti ca 2x1m, ki je imela podlago iz stiropora, saj ta omogoča enostavno zatikanje ali lepljenje z vročim lepilom. Učenci so predstavili svoje predloge o izgledu makete, ki smo jih skicirali na tablo. Za modelčke, ki prikazujejo dogajanje v zraku, so učenci predlagali uporabo žice. Za izdelavo makete smo namenili 2 šolski uri v blok izvedbi. Nadarjeni učenci so imeli nalogo, da načrtujejo ubeseditev in strokovno razlago makete. Pri tem so v naslednjih urah z eksperimenti prikazali produkte gorenja, spajanje žveplovih oksidov z vodo v oblakih, nastanek ogljikove kisline, vpliv detergentov (površinska napetost vode) na življenje vodnih drsalcev in ličink komarjev, nepolarnost nafte in olj, razložili delovanje toplogrednih plinov in vplive na globalno segrevanje ozračja, pomen CFC-jev, posledice prisotnosti mikroplastike v celotni biosferi. Ker gre za občutljivo temo, ki je aktualna za celotno šolsko populacijo, smo gledališki skupini predlagali načrt, kako teatralno prikazati posledice človekovega delovanja in okoljsko ozavestiti celotno skupnost. Načrt še čaka na uprizoritev.

Procesna diferenciacija: omogočim uporabo višjih kognitivnih ravni po Bloomovi taksonomiji – analiziranje, vrednotenje, ustvarjanje. Namesto zgolj opazovanja reakcije, naj učenec sam oblikuje hipotezo in eksperimentalni načrt. Pri pouku pogosto povabim učence, da prevzamejo vlogo asistentov in demonstratorjev. Pri tem imajo nalogo, da po mojih ustnih

navodilih poiščejo laboratorijske pripomočke, kemikalije, si pripravijo zaščitno opremo in demonstracijsko izvedejo eksperiment. Ob tem jim nudim podporo in pomagam teoretično razložiti potek eksperimentalne vaje. Primer je dokazovanje bazičnosti, kislosti raztopin z uporabo indikatorja barvila rdečega zelja. Učenec najprej razmisli kako bi iz rdečega zelja pridobil barvilo. Pogosto je prvi odgovor stiskanje zelja, saj vidijo, da jim ob mečkanju listov na rokah pusti barvo. Ko učenec spozna, da s stiskanjem ne bo pridobil veliko barvila, na podlagi izkušenj (barvanje pirhov), predlagajo ekstrakcijo barvila s kuhanjem zelja v vodi. Sledi postavljanje hipotez. Bo prišlo do spremembe barve oz. kašna bo sprememba?

Produktna diferenciacija: učenci izberejo način predstavitve svojega znanja, izdelajo video, eksperimentalni dnevnik, izvedejo predavanje za razred ipd. Primer je iz poglavja Elementi v periodnem sistemu v 8. razredu, kjer za izbran element poiščejo podatke o nahajališču v naravi, uporabi v industriji, vlogi v človeškem telesu ali tehnologiji, fizikalnih in kemijskih lastnostih. Sošolcem element predstavijo v obliki kviza, saj ta omogoča različne tipe vprašanj (ABCD, drži/ne drži, odprta vprašanja ...), kar ustreza različnim učnim stilom. Naloga nadarjenim omogoča nadgradnjo znanja, samostojno raziskovanje, uporabo kemije v življenju in ustvarjalno predstavitev znanja z uporabo IKT. Kviz spodbuja pozornost, tekmovalnost in motivacijo, kar izboljša pomnjenje vsebine. Tematska diferenciacija: učencu dovolim, da sam izbere temo raziskovanja, ki ga zanima (npr. kemija v kulinariki, kemikalije v kozmetiki, bioetanol kot gorivo prihodnosti, priprava mila v domači kuhinji). Temo predstavi pri urah pouka, ki potekajo v obliki medgeneracijskega povezovanja z učenci nižjih razredov. Na ta način so učenci 9. razreda, predstavili učencem 5. razreda dokaz škroba v različnih živilih, demonstracijo delovanja kačjega strupa na kri sesalcev, postopek alkoholnega vrenja, kjer iz soka nastane vino, pri tem pa se sprošča še ogljikov dioksid. Individualne naloge: ponudim reševanje dodatnih nalog višjega nivoja, analizo kemijskega članka ali modeliranje molekul s pomočjo programske opreme. To lahko učenci naredijo doma ali pri dodatnih urah. Učenje z vrstniki: učenec pripravi krajšo razlago za vrstnike, kar spodbuja utrjevanje snovi, komunikacijske spretnosti, sodelovanje, izmenjavo idej in razlago snovi na učencem bližji način, kar povečuje razumevanje in pomnjenje. Hkrati krepi socialne veščine, samozavest in občutek pripadnosti skupini. Učence razdelim v heterogene skupine, v vsaki je učenec, ki je uspešno reševal domače naloge. Sošolcem na svoj način razloži, kako se je spopadel z nalogami.

4.2 Eksperimentalno delo v okviru kemijskega krožka

Z osnovami kemijskega eksperimentiranja se srečujejo učenci od 5. do 7. razreda, ki kemije kot predmeta še nimajo na urniku. Spoznavajo laboratorijski pribor, metode merjenja v kemiji, zaščitno opremo in eksperimente, ki jih lahko ponovijo tudi v domači kuhinji. Namen krožka je vzbuditi radovednost in zanimanje za naravoslovje, še posebej za kemijo, na igriv, praktičen in učencem dostopen način. Pomembno je spodbuditi opazovanje in eksperimentalno delo, povezovati kemijo z vsakdanjim življenjem – učenci spoznavajo, da je kemija povsod okoli nas (pri kuhanju, čiščenju, v naravi, v kozmetiki...) in prepoznati potencial nadarjenih učencev.

4.3 Eksperimentalno delo v okviru projektov ali raziskovalnih nalog pri ISP (individualna strokovna pomoč) in dodatnem pouku

Nadarjeni učenci pogosto izkazujejo interes za samostojno izvajanje poskusov, vodenje laboratorijskih dnevnikov in oblikovanje hipotez. Raziščejo lahko določen kemijski pojav, oblikujejo raziskovalno vprašanje, izvedejo poskus in predstavijo rezultate. To krepi kritično mišljenje in komunikacijske spretnosti. Pri urah ISP- individualne in skupinske pomoči za nadarjene, učencem nudim mentorstvo pri pripravi na tekmovanje iz kemijskega eksperimenta. Po razpisanih pogojih tekmovanja, si trije učenci v skupini izberejo eksperiment, ki ga morajo natančno načrtovati. Pri tem napišejo obsežno poročilo, eksperiment pa predstavijo z video posnetkom. Če so v izbirnem postopku uspešni, svoje delo predstavijo in zagovarjajo na državnem tekmovanju pred komisijo in ostalimi tekmovalci ter mentorji slovenskih osnovnih šol na Gimnaziji Moste. V komisiji so strokovnjaki z Inštituta Jožef Štefan, kar tekmovanju daje znanstveni pomen.

4.4 Tekmovanje iz kemije

Tekmovanje iz kemije za Preglovo priznanje, nudi strukturirano obliko preverjanja in spodbujanja znanja. Priprave na tekmovanja nadarjenim omogočajo delo na zahtevnejši ravni, razvijajo motivacijo in sposobnost reševanja kompleksnih problemov. Ker potekajo priprave v številčno majhni skupini, je delo intenzivnejše in bolj poglobljeno.

4.5 Sodelovanje z zunanjimi institucijami

Sodelovanje s fakultetami, inštituti in muzeji razširja obzorja nadarjenih učencev. Obiski laboratorijev, predavanja strokovnjakov in znanstveni dnevi predstavljajo stik z realnim svetom znanosti, kar povečuje notranjo motivacijo in identifikacijo z znanstvenikom. Tudi gledališčniki lahko na humoren način navdušijo vedoželjne za raziskovanje. Gledališka predstava z naslovom Neustrašna raziskovalka Marie Curie in radioaktivnost je odličen primer sodelovanja. Učenci so bili navdušeni nad igralcema, ki sta na poseben način prikazala delo znanstvenice. Kljub popoldanskemu terminu je bila udeležba odlična, učenci pa so izrazili zanimanje za tako obliko učenja. Koliko tablet naredijo v farmacevtski tovarni na uro, koliko delavcev zaposlujejo, kakšne so njihove vrednote in načrti, vlogo robotov in človeškega raziskovanja pri proizvodnem procesu in še veliko več – so vedoželjni učenci 8. in 9. razreda izvedeli ob obisku Krkinega najsodobnejšega obrata za proizvodnjo trdnih oblik zdravil Notol 2. Predstavili so jim tudi poklice, ki jih zaposlujejo, saj tovarna igra pomembno zaposlitveno vlogo naše regije.

5. Evalvacija izvedenih dejavnosti

Na podlagi izvajanja različnih oblik diferenciacije pri pouku kemije lahko ugotovim, da so aktivnosti, ki vključujejo eksperimentiranje, raziskovanje in ustvarjalno predstavitev znanja pri nadarjenih učencih najbolj učinkovite. Učenci so kazali večjo notranjo motivacijo za raziskovanje in samostojno iskanje rešitev ter razvijali višje kognitivne ravni mišljenja. Sodelovalno delo pri skupinskih projektih je prispevalo h krepitvi socialnih in komunikacijskih veščin, medsebojni izmenjavi idej ter razvijanju empatije. Nadarjeni učenci so ob tem pogosto prevzemali vodilne vloge, kar je spodbujalo njihovo odgovornost in občutek zrelosti pri skupinskem delu. Kljub uspehom pa se kažejo tudi izzivi. Učenci, ki so visoko motivirani za raziskovanje, včasih težko sprejmejo neuspeh ali napako kot del učnega procesa. To zahteva premišljeno učiteljevo povratno informacijo, ki napako predstavi kot izhodišče za izboljšavo in učenje. Prav tako je pomembno, da se nadarjenim učencem zagotovi dovolj časa za poglobljeno delo, saj kratki šolski termini pogosto omejujejo raziskovalni proces.

Zaključek

Izražanje nadarjenosti pri kemiji ni zgolj posledica intelektualnih sposobnosti, temveč rezultat ustrezne učne podpore in spodbudnega okolja. Učinkovita diferenciacija pouka se pokaže takrat, ko učenci prepoznajo smisel učenja in vidijo povezavo med kemijskimi vsebinami in resničnim svetom. Analiza izvedenih dejavnosti kaže, da ravno takšne učne situacije vodijo do najvišjih ravni učenja po Bloomovi taksonomiji – ustvarjanja, vrednotenja in analize. Evalvacija kaže, da so učenci najbolj napredovali na področjih samostojnega raziskovanja, uporabe IKT in v razumevanju kompleksnih okoljskih problemov. Za prihodnost bi bilo smiselno sistematično spremljati dolgoročne učinke diferenciacije na motivacijo in uspešnost nadarjenih učencev ter okrepiti sodelovanje s srednjimi šolami in raziskovalnimi institucijami.

Literatura

- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Overview of the DMGT. In Shavinina, L. V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness*.
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (ur.), Gradišek, P. (ur.). (2013). *Posvetovanje. Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 81/06 s spremembami.

MATEMATIKA V 1. RAZREDU

Povzetek: Otrok se že zelo zgodaj v vsakdanjem življenju srečuje z matematiko in pojmom števila preko igre, štetja in razvrščanja predmetov. Števila povezuje s konkretnimi stvarmi iz okolja, kot so čas, starost in teža, ter jih na ta način postopno dojema. Kljub temu ga ne moremo le naučiti števil, temveč jih mora otrok sam razumeti in doživeti skozi različne dejavnosti z materiali kot so kamenčki ali kocke. Pri učenju števila kot matematičnega pojma se pojavljajo težave, predvsem pri prehodu od konkretnega do abstraktnega razumevanja, ter pri uporabi matematičnih simbolov. Otroci potrebujejo postopno uvajanje simbolov in veliko praktičnih izkušenj skozi igro kot na primer z razvrščanjem predmetov, sestavljanjem likov in s poslušanjem števil. Različne igre in dejavnosti, kot so domino s številskimi, ribolov, sestavljanke s števili, potka iz števil in razvrščanje igračk, spodbujajo matematično mišljenje in razvijajo otrokovo razumevanje števil ter njihovih medsebojnih odnosov. Pomembno je, da se števila predstavijo kot zabaven in smiseln del vsakdanjega življenja, kar pripomore k boljši motivaciji in uspehu v matematiki.

Ključne besede: matematika, števila, igra, razumevanje, dejavnosti

MATHEMATICS IN THE 1ST GRADE

Abstract: A child encounters mathematics and the concept of numbers very early in everyday life through play, counting, and sorting objects. They associate numbers with concrete things in their environment, such as time, age, and weight, and gradually begin to understand them in this way. However numbers cannot simply be taught—they must be understood and experienced by the child through various hands-on activities using materials like pebbles or building blocks. Difficulties often arise in learning mathematical concepts, particularly during the transition from concrete to abstract understanding and in using mathematical symbols. Children need a gradual introduction to symbols and plenty of practical experiences, such as object-sorting games, shape-building, and listening to numbers. Various games and activities—such as number dominoes, fishing games, number puzzles, number paths, and toy sorting—encourage mathematical thinking and help develop a child's understanding of numbers and their relationships. It is important to present numbers as a fun and meaningful part of everyday life, which contributes to better motivation and success in mathematics.

Keywords: mathematics, numbers, play, understanding, activities

1 Uvod

Otrok se v vsakodnevnem življenju že zelo zgodaj srečuje z matematiko in štetjem, saj ima pregled nad igračami, vsakdanjimi predmeti, oblačili, ki jih meri, primerja, prešteva, razvršča, jih poimenuje in se o njih pogovarja. Pojem število na začetku vedno povezuje z različnimi stvarmi, ki ga obkrožajo. Števila količinsko določajo reči kot so teža, čas, starost, datum in otroci so nad njimi navdušeni. Že pred vstopom v šolo poznajo veliko besed s katerimi poimenujejo stvari, ki jih uporabljajo pri igri. S tem, ko se igrajo različne igre, na svoj način razvrščajo stvari v skupine in veliko otrok prinese v šolo zelo dobro podlago, na kateri kasneje gradijo pojem število. Kljub temu, pa otroka števil ne moremo naučiti, ampak jih mora doumeti, jih ob različnih dejavnostih popredmetijo.

2. Na katerih področjih ima otrok pri šolski matematiki težave

2.1 Na prehodu od konkretnega k formalnemu matematičnemu jeziku.

Otrok v vsakdanjem življenju uporablja števila v nekem smiselnem kontekstu, tako da z njimi poimenuje npr. ulice, vlake, hiše ... Pozna jih tudi v izštevankah, pesmicah, ko šteje stopnice ali pa ko pri oblačenju šteje oblačila. Zna že tudi razlikovati količino predmetov (npr. 5 sladoledov $\neq$ 8 čokolad). Prvi miselni preskok, ki ga mora otrok narediti v šoli je prevod formalnega matematičnega jezika k vsakdanji rabi jezika. Npr. otrok mora razumeti povezavo med vprašanjem »Koliko je štiri plus pet?« in »Imaš dva piškota in šest bonbonov. Koliko je vseh skupaj?«. Še vedno pa lahko otrok ne dojame povezave med vprašanji in sklepa na različne načine. V tem primeru je pomembno, da otrok čim več vadi. Najlažje to naredimo s prstki na otrokovih rokah – so konkretni in otrok jih ima vedno pri sebi. Ko si otrok že samostojno pri računanju pomaga s prstki, to pomeni že prvi korak k premostitvi razhajanja nevsebinskih od vsebinskih vprašanj oz. k premostitvi konkretnega k abstrak-

tnemu.

2.2 Prehod od konkretnega k simbolnemu.

Otroku je potrebno pri uvajanju matematičnih simbolov pokazati smiselnost tega početja. Primer dveh dejavnosti, kako otrokom približamo matematično simboliko:

- Otrokom pokažemo 4 enake škatle in pred njimi vanje spustimo nič, eno, dve in tri kocke. Nato škatle premešamo in vprašamo v kateri škatli se nahajata dve kocki. Namen te dejavnosti je, da otrok spozna, da zgolj z ugibanjem ne moremo natančno napovedati prave rešitve. Tudi možnost odpiranja škatel obstaja, vendar se želimo temu izogniti. Tako lahko otrokom sami predlagamo, da se spomnijo načina, kako bi lahko prepoznavali škatle, lahko pa že kar takoj uvedemo magične številke, s katerimi si bomo olajšali prepoznavanje škatel.
- Otrokom pokažemo npr. 3 škatle v katerih so ena, dve in tri kocke. Škatle tudi ustrezno oštevilčimo. Otrokom povemo zgodnico o škratih, ki domujejo vsak v eni škatli. Ponoči, ko jih nihče ne vidi, nekaj počnejo s škatlami. Otroke prosimo naj zamižijo in takrat iz prve škatle odvezem eno kocko, drugo škatlo pustimo nedotaknjeno in tretji škatli dodamo še eno kocko. Škatlam lahko spremenimo tudi številke, tako da dodamo listek s +1 in z -1, lahko pa tudi nato skupaj z otroki ustrezno označimo škatle.

Otroci se morajo naučiti šteti, vendar je pogosto težko oceniti njihovo napredovanje. Npr. veliko otrok zna šteti do dvajset, pa niti ne vedo kaj počnejo oz. kaj to pomeni v praksi. Za njih je to samo še ena pesmica. Zato je pomembno, da medtem ko otrok šteje, tudi fizično prelaga npr. kamenčke, da si, ko reče 10, to zna tudi vizualno predstavljati.

3 Dojemanje pojma število

Čim nižje so intelektualne sposobnosti, več je težav pri dojemljanju pojma število. Imajo jih tudi normalno inteligentni otroci. Vzroki pa so različni, na primer: pomanjkanje spodbud, diskalkulija, ... Otroci z diskalkulijo imajo velike težave pri dojemljanju pojma število. Težko preidejo iz konkretnejše ravni dojemljanja na abstraktnejšo. Ponavadi potrebujejo neko materialno oporo (preglednice, prste), poudarek pa mora biti na dejavnostih, kjer lahko uporabljajo predmete. Pri uporabi predmetov je potrebno upoštevati postopnost. Sprva so najprimernejši predmeti iz narave (kamenčki, kocke, fižolčki, prsti, ...), nato preglednice, številčni trakovi in šele nazadnje abstraktni simboli – števila.

Za dejavnosti, pri katerih bodo otroci predmete razvrščali, je potrebno porabiti precej časa. Predmete lahko razvrščajo po neki lastnosti (barvi, velikosti, uporabnosti), po velikosti (od najmanjšega do največjega in obratno), v skupine z določenim številom elementov (tudi pri igrah: otrok vrže kocko s pikami in nastavi toliko predmetov, kolikor pik je vrgel, ali tolikokrat poskoči, zaploska, steče okrog stola, ...).

Pomembne so tudi vaje, ki pripomorejo, da otrok dojame, zakaj se ohrani količina, kljub prostorskim in drugim spremembam. S primerjavo dveh skupin elementov (na primer stolpov kock) in z ugotavljanjem količinskih razlik, odvezanjem ali dopolnjevanjem zaradi izenačevanja skupin, utrjujemo pojmovanje in razlikovanje dela od celote.

Otrok ugotovi, v katerem stolpu je več kock. Potem lahko z dodajanjem ali odvezanjem kock stolpa izenači. Količine najlažje ponazorimo v manjšem številskem obsegu, saj lahko uporabimo različne predmete iz okolja, na primer igrače, kocke in podobno. Pomembno je, da otrok uporablja čim več različnih predmetov.

4 Različne dejavnosti

V nadaljevanju so opisane različne dejavnosti, s katerimi števila približamo učencem skozi igro.

4.1 Poslušajmo števila

Pomembno je, da otrok poleg vidnega in tipnega čutila pri osvajanju pojma število, uporablja vsa čutila, tudi sluh, saj si jih tako lažje vtisne v spomin.

Primer naloge z navodilom: »Pozorno poslušaj in preštej različne glasove. Nariši toliko pik ali črtic, kolikor glasov si slišal/a. Lahko zapišeš tudi s številom.«.

4.2 Vrzi in položi

Učni cilj: Učenci povezujejo število z dejanskim dejanjem (štetje gibov, predmetov).

Igro lahko igrajo od 2 do 4 igralci, kjer vsak učenec vrže igralno kocko in glede na številko na kocki na svojo igralno ploščo položi ustrezno število predmetov kot so gumbi, pokrovčki ali lego kocke. Po vsakem metu igralec pove na primer: »Vrgel sem 4, položil bom 4 kocke.«. Igra poteka, dokler plošča ni polna, na primer z 20 mesti, nato se preštejejo vsi predmeti in se primerja, kdo jih ima največ ali najmanj.

4.3 Gosenica Mica

Učni cilj: Razvrščanje števil.

V igri lahko sodelujejo trije otroci. Igralci dele gosenice položijo tako, da je stran s pikami obrnjena navzgor. Prvi igralec v skupini vrže kocko s pikami in na glas prešteje koliko pik vidi. Če ne dobi »1«, kocko meče drugi otrok in nato naslednji, dokler nekdo ne vrže »1«. Ta otrok nato poišče kos z eno piko in prične zlagati sestavljanke. Z igrico nadaljujejo, dokler ni pravilno zloženih vseh šest kosov. Otroci, ki ne mečejo kocke, naj preverjajo, ali je tisti, ki je vrgel kocko, izbral pravi kos sestavljanke. Učenci sestavljanke nato razdrejo, jo obrnejo na drugo stran in mečejo kocko s številkami, tako da med igrico prepoznavajo številke. Pri tej dejavnosti otroci sami popravljajo svoje napake, saj je kose mogoče sestaviti le na en način.

4.4 Domine s števili

Učni cilj: Samostojno branje različnih znanih besed in števil.

V igri lahko sodelujejo največ štirje igralci. Vsak dobi 7 kartic (domin). Tisti, ki dobi domino oz. kartico s praznimi polji, jo položi na sredino. Prvi igralec pogleda, če ima ustrezno kartico; če jo ima, jo položi tako, da se prazni mesti ujemata. Vsakič, ko igralec položi novo kartico na mizo, mora povedati kateri dve številki sta na njej. Če igralec nima ustrezne kartice, ne igra. Na vrsti je naslednji igralec. Igra se nadaljuje toliko časa, dokler niso vse kartice oz. domine pravilno položene.

4.5 Gradimo stolp s kockami

Učni cilj: Učenci primerjajo količine in razumejo zaporedje števil po velikosti.

Igro lahko igra od 2 do 5 učencev. Vsak učenec dobi komplet barvnih kock, kot so Lego kocke ali ostale kocke. Učitelj pove število, na primer: »Zgradi stolp iz 4 kock.«, nato učenci vzamejo ustrezno število kock in zgradijo stolp. Ko so stolpi sestavljeni, jih med seboj primerjajo – višina stolpa pokaže pravilnost. Učitelj lahko igro nadgradi z nalogami primerjanja, kot so: »Kdo ima višji stolp?« ali »Kdo ima enako visok stolp kot ... ?«.

4.6 Ribolov

Učni cilj: Otrok preko igre prepozna količine in števila od 1 do 10 in jih razvršča v pravilnem vrstnem redu. Igralec z ribiško palico v morju lovi ribice. Ko eno ulovi, na njej prešteje pikice in ribico nato priredi ustreznemu kartončku na številčni vrsti. Igra je primerna za utrjevanje števil, hkrati pa si otrok razvija tudi motorične sposobnosti.

4.7 Potka iz števil

Učni cilj: Natančno sledenje določeni poti. Oblikovanje predstav o odnosu med števili.

V igri lahko sodelujejo štirje igralci. Otroci s figurico prehajajo potko od številke ena do številke deset in pri tem izgovarjajo številko, na kateri so. Ko se te potke številke navadi, naj skoči na številko, ki mu jo določi nekdo drug, bodisi nazaj ali naprej. Na ta način bodo otroci dobili jasno predstav o odnosu med števili. Različica te igre je lahko tudi, da obroč položi na tla in v njih položi številke. Namesto figuric se po potki sprehajajo otroci sami.

4.8 Koliko jih je v vrečki?

Učni cilj: Učenci razvijajo občutek za številsko količino in številsko predstavo.

V igri lahko sodeluje od 2 do 6 igralcev. Vrečka vsebuje določeno število predmetov kot so: fizički, kamenčki ali kocke. Učitelj ali učenec predmete strese na mizo, kjer so vidni le za

sekundo, nato jih hitro pokrije s krpo. Učenci nato poskušajo uganiti, koliko predmetov je bilo v vrečki, in svoje domneve preverijo s skupnim štetjem. Igro je mogoče prilagoditi tako, da učitelj predmetov sploh ne pokaže, temveč jih le strese, da se slišijo, in učenci poskušajo oceniti število zgolj na podlagi zvoka.

4.9 Sestavljanke s števili

Učni cilj: Prepoznavanje števil, besed in vsot od 1 do 10.

Pri igri lahko sodelujeta dva otroka, ki dele kartončkov pomešata in razvrstita na mizo s pravo stranjo navzgor. En otrok izbere kartonček in naglas prešteje število reči na njem, drugi pa poišče ustrezno polovico s pravilno številko in besedo, nato pa naj se zamenjata. Sestavljanke je mogoče sestaviti samo na en način in otroka bosta vedela, ali sta izbrala pravilen kos ali ne. Ko so vse sestavljanke dokončane, jih razvrstita v pravilni vrstni red.

4.10 Razvrščanje igrač

Učni cilj: Razumevanje odnosa med števili in dejanskimi količinami.

V igri lahko sodeluje deset igralcev. Vsak od desetih igralcev dobi eno od škatel označenih s številkami od 1 do 5. Nato poiščejo toliko igrač in jih dajo v škatlo, da bo številka na škatli ustrezala številu igrač v škatli. Ko to naredijo, pa morajo poiskati v skupini otroka, ki ima v škatli enako število igrač.

Zaključek

Na začetku so številke za otroke le abstrakten pojem, čeprav se jih začnejo zavedati in jih uporabljati že zelo zgodaj. Kot sem omenila že v uvodu, otrok števil ne moremo preprosto naučiti – mora jih razumeti skozi raznolike dejavnosti. Veliko otrok, pa tudi odraslih z negativnimi izkušnjami pri matematiki, se izogiba vsemu, kar je povezano s števili. Prav zato je pomembno, da otrokom števila predstavimo na način, ki jim pokaže, da je lahko »igranje« s števili prijetno in zabavno, ter da v matematiki odkrijejo smisel. Pri tem nam bistveno pomagajo skrbno in premišljeno izbrane dejavnosti. Na tak način bodo otroci razvili veselje do uporabe števil in hkrati tudi razumeli njihov pomen. Če jim števila približamo na tak način, potem nas ni treba skrbeti za njihov uspeh pri matematiki v šoli.

Literatura

- Bessinger, L. (2005) Dejavnosti s števili. Radovljica: Didakta.
- Ferbar, J. (1990) Štetje. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kavkler, M. (1990) Pomoč otoku pri matematiki. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Manfreda, V. (1999) O težavah otrok pri pridobivanju pojma število ter razumevanju seštevanja in odštevanja, Matematika v šoli 7, str. 135–146.
- Merttens, R. (1987) Teaching Primary Maths. London: Hodder & Stoughton.
- Williams, E. in Shuard, H. (1986) Primary Mathematics Today. London: Longman.

OBLIKE IN METODE POUČEVANJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: V članku Oblike in metode poučevanja učencev s posebnimi potrebami, sem obravnavala učence z učnimi težavami (UT), predvsem sem se osredotočila na učence z disleksijo in motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD). Zaradi drugačnega načina razmišljanja imajo ti učenci na nekaterih področjih učenja primanjkljaje, na drugih pa so lahko zelo uspešni. Težave se pojavljajo predvsem na področju branja, pisanja in sledenja. Vendar pa z različnimi strategijami dela, tudi kot je Brain Gym, pripomoremo h kakovostnejšemu učenju in življenju učencev s posebnimi potrebami. Največkrat disleksija in ADHD pri učencih odkrijejo učitelji. Učitelj je namreč tisti, ki je z učencem v vsakodnevnem stiku in zato lahko presodi, kdaj gre za specifično učno težavo pri učencu in kdaj samo za neutrujeno snov. Disleksija in ADHD spadata med specifične učne težave, ki zahtevajo dolgoročno pomoč in prilagoditve, zato je načeloma treba sprožiti postopek o usmeritvi. Učencu s posebnimi potrebami, ki je pridobil odločbo, pripadajo individualne ure z učiteljem in s specialnim pedagogom. Učitelji so dolžni upoštevati prilagoditve, zapisane v strokovnem mnenju in odločbi. Gre za prilagoditve pouka in prilagoditve preverjanja in ocenjevanja. Ključno funkcijo pri pomoči učencem s posebnimi potrebami imajo specialni pedagogi, ki ob ustreznih prilagoditvah, pomoči in podpori težave uspešno kompenzirata ter dosega enake uspehe kot ostali učenci, za kar pa je treba vložiti več dela in truda tako s strani učenca kot s strani učitelja, specialnega pedagoga in staršev. Za otrokov napredek in uspeh je zelo pomembno, da vsi našteti med seboj dobro sodelujejo.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, disleksija, motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, postopek o usmeritvi, odločba, Brain Gym

FORMS AND METHODS OF TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: In the article Forms and Methods of Teaching Students with Special Needs, I discuss students with learning disabilities (LD), focusing primarily on those with dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Due to their different ways of thinking, these students experience difficulties in some areas of learning but can be very successful in others. Problems most often occur in reading, writing, and tracking. However, by applying various teaching strategies, including Brain Gym, we can enhance the learning process and improve the quality of life for students with special needs. In most cases, dyslexia and ADHD are identified in students by their teachers. The teacher, being in daily contact with the student, is best positioned to distinguish between a specific learning difficulty and merely unmastered material. Dyslexia and ADHD are specific learning disorders that require long-term support and accommodations; therefore, it is generally necessary to initiate a referral process. A student with special needs who has received an official decision is entitled to individual lessons with both a teacher and a special educator. Teachers are obliged to consider the accommodations specified in the expert opinion and the official decision. These include adjustments to lessons as well as to testing and assessment. Special educators play a key role in supporting students with special needs. With appropriate accommodations, assistance, and encouragement, these students can successfully overcome their difficulties and achieve results comparable to their peers. This, however, requires greater effort and cooperation from the student, teacher, special educator, and parents. For the child's progress and success, it is crucial that all of these parties work effectively together.

Keywords: students with special needs, dyslexia, attention deficit hyperactivity disorder, referral process, decision, Brain Gym

Seznam kratic

- UPP – učenci s posebnimi potrebami
- PP – posebne potrebe
- VIZ – vzgoja in izobraževanje
- UT – učne težave
- ZOUP-1 – Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami
- DSP – dodatna strokovna pomoč
- ADHD – motnja pozornosti s hiperaktivnostjo
- BG – Brain Gym
- IP – individualni program

1 Uvod

V zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – v nadaljevanju ZUOPP-1 ZUOPP-1 (Uradni list RS, št. 58/2011, 1. člen) so otroci s posebnimi potrebami – v nadaljevanju UPP vsi tisti otroci, pri katerih so v vzgoji in izobraževanju na krajši rok ali dlje časa potrebne različne dodatne oblike strokovne pomoči, država in družba pa sta takšnim otrokom dolžni nuditi pomoč in prilagoditve glede na njihove potrebe, ki se od posameznika do posameznika razlikujejo, saj so tako kot vsi mi posamezniki individualisti, ki se drug od drugega razlikujejo. Otroci s posebnimi potrebami so tako tisti otroci, pri katerih je prišlo do motnje v duševnem razvoju, sem spadajo tudi otroci, ki so gluhi in naglušni, slabovidni in slepi oziroma tisti otroci, pri katerih je prišlo do okvare funkcije vida, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci z gibalno oviranostjo, otroci, ki so dolgotrajno bolni in otroci z motnjami v čustvovanju in vedenju ter otroci z avtističnimi motnjami. ZUOPP-1 (prav tam) jim tako omogoča prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene vzgojno–izobraževalne programe oziroma posebne programe vzgojno–izobraževalnega procesa. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2025).

V skupino otrok s UPP spadajo otroci s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se kljub povprečnim ali celo nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim kažejo zelo izrazite težave na področju pisanja, branja, pravopisa in/ali računanja. Pojavljajo se tudi težave v razvoju in motnje pozornosti, motnje mišljenja, pomnjenja, koordinacije, komunikacije, socialne interakcije, socialnih sposobnosti ali emocionalnega dozorevanja. Vsi ti primanjkljaji vplivajo na kognitivne zmožnosti učenca, na njegovo življenje in učenje ter vedenje. Skupina motenj je zelo heterogena in pod svoje okrilje zajema motnje branja (disleksija), motnje pisanja (disortografija), specifične motnje računanja (diskalkulija in aritmetične težave) in primanjkljaje na socialnih področjih (neverbalne motnje učenja in dispraksija). Na nekaterih področjih imajo otroci s to motnjo izrazito nižje izobrazbene dosežke, kot bi se jih od njih pričakovalo glede na starost, razred, raven intelektualnih sposobnosti zato so v okviru vzgoje in izobraževanje potrebne prilagoditve šolskega procesa, kot so to DSP, prilagoditve oblik in metod dela, notranja diferenciacija in individualizacija, vključevanje učenca v dopolnilni pouk in druge oblike skupinske in individualne pomoči (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2025).

2 Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Skozi zgodovino vzgoje in izobraževanja – v nadaljevanju VIZ so se vedno znova pojavljale dileme na področju uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami – v nadaljevanju PP v večino šol. Strokovnjake tega področja je vedno zanimalo, kdo bo takšne učence najbolj učinkovito integriral v proces šolanja ter kako in kje se jih bo v proces vključevalo (Michaelis, 1999). PP se pojavljajo pri heterogenih skupinah učencev z zelo različnimi sposobnostmi na področju kognicije, socialnega zaznavanja, emocionalnega zaznavanja in drugimi značilnostmi, ki pa imajo pri učenju bistveno večje težave kot ostali učenci. Ravno zaradi tega, ker so PP posledica različnih dejavnikov, se jih ne razume resnično. Prav zaradi tega, ker se jih ne razume, pa so velikokrat tudi posledica okolja, v katerem se učenec nahaja, zlasti tudi manj ustreznega ali celo neustreznega procesa vzgoje in izobraževanja, poučevanja in učenja ali splošnega tretiranja. Da pa ne bi prihajalo do tega, obstaja vodilni koncept na področju vzgoje in izobraževanja, ki se mu pravi koncept vključevanja ali tudi inkluzija v vzgoji in izobraževanju. Temeljni pristop oziroma stališče tega koncepta je vključevanje UPP v skupino kot celoto in seveda v skupnost kot takšno, ki je polna različnih posameznikov. Ko govorimo o učencih s posebnimi potrebami, ali o posebnih potrebah kot o individualnem pojmu, se moramo zavedati, da se o posebnih potrebah v okviru pojma inkluzije govori kot o učencih, posebnih zaradi različnosti in posebnosti oziroma izvirnosti samih učencev (Kavkler, 2008).

Socialna paradigma inkluzije govori o vključevanju kot o izhodišču delovanja na odnosu posameznika. Govori tudi o skrbi za celosten razvoj in vključenosti vseh UPP v vzgojo in

izobraževanje. Zavzema se za skupine, ki so bolj ranljive ter govori o metodah in načinih dela, ki se zavzemajo za opolnomočenje le teh, prav tako temelji na posameznikovi socialni kompetentnosti, na krepitvi samoocene posameznika in vzpostavljanju odnosov med posamezniki in med drugimi (Skalar, 2000). Inkluzija je tako pristop, ki hrepeni po potrebi prilagajanja okolja učencu. Je pravica vseh učencev, da se skupaj uspešno učijo in da se upošteva vse razlike med njimi. Pod svoj drobnogled jemlje ne le učenčeve ovire oziroma primanjkljaje na posameznih področjih, ampak se zaveda tudi pogojev in ovir, ki nastajajo v samem učnem okolju in omogočajo ali celo onemogočajo učenčovo celostno učenje. Osredotoča se na učno okolje učenca, na proces pouka in poučevanja ter na učilnico in ljudi v njej in na sam kurikulum (učni načrt) v njegovem najširšem pomenu, vključno s prikritim kurikulum, za najbolj optimalno vsakodnevno rutino šolanja. Takšno delo omogoča vsakemu individuumu da se, kolikor mu dopuščajo njegove zmožnosti, vrline in znanje na svoj poseben način vključuje v skupino oziroma v družbo, kar pa je pri UPP še toliko bolj pomembno. Za UPP je namreč najpomembnejša vsakodnevna izkušnja upoštevanja in vključevanja njegove drugačnosti (Schmidt, 2001).

2.1. Disleksija

Disleksija je učna težava nevrofiziološkega izvora, pri kateri se pojavljajo primanjkljaji na področju slušno–vizualnih procesov, ki povzročajo, da imajo učenci motnje branja. Gre za genetsko pogojeno specifično učno težavo. Disleksija povzroča nadaljnje dolgotrajne težave in se pojavlja pri približno 10 odstotkih prebivalstva. Pri disleksiji se tako pojavljajo težave na področju govora, branja in pisanja (APA, 2020). Učenci, ki imajo disleksijo pa nimajo težav le na teh področjih ampak se težave pogosto pojavljajo tudi na področju socialnega in motoričnega zaznavanja ter na področju same organizacije. Če njihove potrebe dovolj dobro upoštevamo in jih uspešno motiviramo z izvajanjem dodatne strokovne pomoči in jim učni proces prilagodimo, pa lahko učenci sodelujejo tudi na področjih, kot je tekmovanje za bralno značko, sodelujejo pri pridobivanju različnih strategij za uspešnejše učenje ter kar se da optimalno razvijajo vse svoje potencialne (Davis Ronald, Braun Eldon, 2008). Kot navaja Košak Babuderjeva (2009), raziskave kažejo, da je disleksija genetično pogojena in ima genetske predispozicije. Gre za eno izmed najbolj raziskanih motenj med specifičnimi učnimi težavami za katere velja, da se razprostirajo na lestvici oz. lažjih in zmernih do izrazitih in kratkotrajnih do takšnih težav, ki trajajo skozi vso življenje (Krapše, 2004).

2.1.1. Učne strategije za učence z disleksijo

Posebne vzgojno–izobraževalne potrebe učencev z disleksijo tako kličejo po prilagoditvah strategij in oblik dela v vzgojno–izobraževalnem procesu, do tega, da se jih redno vključuje v dopolnilni pouk in v druge oblike individualnega dela ali skupinske pomoči. Ker se potrebe učencev, ki imajo disleksijo razlikujejo od sovrstnikov tako kvalitativno kot kvantitativno, so njihovi učni dosežki skoraj vedno neusklajeni s sposobnostmi, ki jih imajo in s trdom, ki ga vložijo v delo, ki ga opravljajo. Težave učencev z disleksijo pa ne moremo povezovati samo z izobraževalnimi dosežki, kajti njihove potrebe kličejo po prilagajanju tudi na naslednjih štirih področjih (Košak Babuder, 2009):

- Področje organizacije in načrtovanja, kjer se zaradi slabih organizacijskih sposobnosti pojavljajo neurejenost in neorganiziranost zapiskov, pridobljenih med učnim procesom. Prav tako sem spadajo težave pri sledenju snovi in pri prepisovanju s table, kjer je tempo podajanja snovi prehitro za njihovo sledenje. Pogosto pozabljajo pravila ali pa pravila podredijo svojim potrebam, pozabljajo naložene naloge in pripomočke potrebne za učinkovit učni proces. Slabše ocenjujejo njihove prioritete in si slabo razporedijo svoj čas za izvajanje določenih nalog, kar se pozna kasneje tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja, pri pisanju domačih nalog, pri učenju snovi ... Hitro obupajo in izgubijo motivacijo, zato se na primer njihovo sodelovanje pri različnih projektih hitro konča, ker zaradi težav obupajo in ne zmorejo več slediti.

- Področje motorike se kaže v slabše razvitih fizično–motoričnih sposobnostih, ki se pojavijo kot težave pri pisanju, risanju, oblikovanju in pri delu z različnimi materiali. Ravno

zaradi teh težav je dobro, da se različne predstavitve v okviru pouka, sploh kakšni daljši besedilni sestavki od učenca ne zahtevajo v pisni obliki, ampak se mu omogoči ustna predstavitve.

- Na področju socializacije se zaradi slabše socialne integracije slabše vključujejo v svoje okolje, saj ne razumejo pravil, jih pozabljajo ali pa jih podredijo svojim željam in potrebam. Težje razumejo tudi zahtevnejše socialne relacije, neverbalno komunikacijo.

- Ker so njihove socialne veščine slabše razvite, se to kaže tudi kot težava pri samoregulaciji, težave imajo pri samostojni izpeljavi nalog, slabše pa se kažejo tudi sodelovalne zmožnosti, ki učenca prav tako ovirajo pri sledenju navodilom.

- Zadnje področje, je področje vzgojno–izobraževalnih dosežkov, kjer pa se pokaže šibek vpliv verbalnih sposobnosti, kamor spadajo težave v priklicu in pomnjenju besed in pojmov, težave pri rabi različnih pojmov, težave s koncentracijo, pozornostjo. Ravno pri težavah s pozornostjo se kažejo tudi težave pri osredotočenosti na nalogo, kjer koncentracija hitro pade, dalj časa se osredotočajo na eno nalogo in njeno reševanje, hitreje pa postanejo tudi utrujeni. Imajo tudi slabšo percepcijo kar vpliva na hitrejši upad motivacije, sploh za skupinsko sodelovanje ali sodelovanje pri nalogi, ki je dolgotrajna in zahteva od učenca več pozornosti.

Ravno zaradi tega je ključno, da vzgojno–izobraževalni proces zares dobro poznamo, da poznamo potrebe učencev z disleksijo in da se vsem delavcem v stiku z učencem omogoča vse potrebno za načrtovanje dobrih metod in oblik dela ter pristopov za delo z omenjeno skupino učencev. Prilagoditve in pripomočki, ki bi morali biti na voljo učencem z disleksijo, naj bi bili po vodniku za disleksijo naslednji (Reid, Green, 2012):

- Oblika črk: črke naj bodo tiskane, zaokrožene, izgled pa naj bo čitljiv in razločen. Najbolj primerna oblika tiska je pisava Arial ali Comic Sans, kjer gre za čisto in čitljivo obliko črk. Poševen tisk je odsvetovan, prav tako druge oblike črk, saj učencem nenavadne oblike črk povzročajo težave. Med črkami je priporočljivo imeti vsaj malo presledka, da si črke ne sledijo tesno ena za drugo. Velikost črk naj bo malo večja, nekje med 12pt, 14pt ali 18pt.

- List papirja naj bo krem ali sivo-bele barve brez črnega tiska, saj to povzroča kontrast in blešči, kar za uspešen učni proces učencev z disleksijo ni priporočljivo. Če nam je na voljo moten papir z mat površino, je to ustreznejša izbira. Za lažje razumevanje besedil in branja ter za bolj optimalen učni proces pa si lahko pri učencih z disleksijo pomagamo tudi z dobrim kontrastom med pisavo in papirjem, priporočljiv je okrepljen temnozelen tisk na rumenem ali krem papirju, ki ima mat površino, da se ne preveč blešči.

- Besedila naj ne bodo predolga, nekje od 60 do 70 vrstic je priporočljivo tudi zato, ker se tako učenec in njegove oči ne preveč hitro utrudijo. Med odstavki naj bodo presledki, ki dajejo občutek preglednosti in zaradi njih besedilo ni tako natrpano. Zgoščena besedila niso primerna. Bolj primerne so enostavčne povedi, ali pa povedi, ki so kratke. Navodila naj bodo prav tako kratka, jasna, če je le možno enostavčna in členjena, če naloga od učenca zahteva več. Med vrsticami je priporočljiv večji razmak, nekje od 1,5–2 je najbolj priporočljivo. Tako oblikovano besedilo učencu omogoča tudi, da besedilu lažje sledi s prstom in tako ostane zbran, gre za zanesljivejše prehajanje med vrsticami in besedilom. Priporoča se tudi uporaba ravnilca ali plastične prosojnice, da učenec lažje sledi napisanemu. Ravnilo se namešča pod vsako poved, prosojnice pa se namestijo direktno čez besedilo. Barvno ozadje dejansko pomaga izboljšati percepcijo besedila, zato si lahko takšni učenci pomagajo tudi z barvnimi prosojnicami, v kolikor jim to ustreza. Vedeti moramo, da barvne prosojnice niso pripomoček za zdravljenje disleksije, ampak samo pomagalo za lajšanje simptomov disleksije. Namesto barvnih prosojnic pa lahko danes učenci uporabljajo tudi očala z barvnimi lečami, ki so roza ali modre barve (Košak Babuder, 2009).

2.2. Učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD)

ADHD je vedenjska motnja, ki povzroča, da je oteženo pomnjenje vsakodnevnih opravil in da vsakodnevne zahteve ter rutine postanejo zahtevnejše. Učenci z ADHD imajo težave pri organizaciji, pri koncentraciji, pri organizaciji vsakodnevnih načrtov in opravil in ne

razmišljajo pred dejanji. Lahko so raztreseni, glasni, nepremišljeni, impulzivni in nimajo zmožnosti prilagajanja drugim in na spreminjajoče se situacije. Prav tako se pri nekaterih učencih lahko pojavijo težave z agresijo ali socialno interakcijo (APA, 2020). ADHD je motnja v razvoju, ki prizadene nevrottransmittersko aktivnost pri štirih določenih področjih v možganih. Prvo področje je frontalni korteks, ki s seboj prinaša težave pri ohranjanju pozornosti, težave pri organizaciji in težave pri izvrševanju določenih funkcij. Drugo področje je limbični sistem, ki med seboj uravnava čustva, posledica težav tega področja so zato nepozornost, čustvena nestabilnost in nemir. Tretje področje so bazalni gangliji, ki so pravzaprav splet živčnih mrež, le-te pa med seboj povezujejo komunikacijo različnih možganskih področij, težave na tem področju pa se kažejo kot impulzivnost in nepozornost. Zadnje področje je RAS (retikularni aktivacijski sistem), kjer se kot posledica težav pojavljajo nepozornost, impulzivnost in hiperaktivnost. Vsem tem področjem so torej skupne točke, ki se pojavljajo kot posledica težav določenih možganskih regij, znanstveniki pa še danes ne znajo točno določiti, v kateri možganski regiji se pravzaprav nahaja izvor simptomov. ADHD je tako razvojna motnja, ki pri posamezniku ovira psihosocialno funkcionalnost pri samem razvoju in se pojavi kot posledica pomanjkanja nevrottransmitorja noradrenalina, prav tako pa v večini pri okoli 5 % otrok prizadene več fantov kot deklic. Že dolga leta se pojavlja opis otrok, ki imajo ADHD, vendar se skozi vsa ta leta nekako ni dokončno oblikoval v le eno točno definicijo. Do danes otroke ADHD prištevamo k sklopu otrok, pri katerih je zaznati primanjkljaje na področju učenja in kot otroke, ki so dolgotrajno bolni. Otroci z ADHD so nepozorni, impulzivni in prekomerno aktivni (Žunko Vogrinc, 2011). Učenci z ADHD pa velikokrat kažejo tudi težave na področju učenja. Motnja pozornosti se po mnenju strokovnjakov povezujejo predvsem s težavami na področju branja, pomnjenja in aritmetike enake povezave pa se kažejo tudi med motnjo pozornosti in med verbalnim učenjem. V okviru šolskega procesa se tako kažejo težave v socialnem funkcioniranju, te pa so vezane na motnje vedenja, pogosti so verbalni negativni izbruhi, prav tako je med igro z ostalimi sovrstniki veliko agresije. Ti učenci imajo težave pri sklepanju prijateljstev, raziskave pa so pokazale, da jih ostali ne radi izbirajo za prijatelje ali partnerje pri šolskem delu. Agresivno vedenje prav tako negativno vpliva na socialno interakcijo in s seboj prinašajo socialne težave, ki lahko kasneje vodijo v deviantno vedenje. Učenci o sebi razvijejo slabo samopodobo, postaja frustriran in nezadovoljen, kar v njem sproži negativne občutke, agresijo in upornišvo. Učenci, pri katerih je prisotna ADHD so tako konstantno v gibanju, kar pripisujemo večji potrebi po gibanju in hkrati upočasnjenemu razvoju hotenega gibanja. Značilnosti takšnih učencev so nemirnost, nezmožnost sedenja pri miru dalj časa, siljenje v prostor z neomejenim gibanjem, vse, česar se lotijo, naredijo zelo hitro in hlastno, so površni, hitro jim pade pozornost, težko se koncentrirajo divjajo, iščejo središče pozornosti, izražajo nesposobnost za hotene gibe, hitro se utrudijo, ker trošijo svojo telesno moč, so vihravi in glasni ter so ves čas nezadovoljni s storilnostjo in hrepenijo po pohvalah, so častihlepni (Žunko Vogrinc, 2011). Ko posamezniki z ADHD odrasčajo, pa se tudi znaki motnje z razvojem kažejo drugače in se, tako rekoč, s posameznikom vred tudi razvijajo ter drugače odražajo. V dobi otroštva so tako najpogostejši znaki, ki spremljajo motnjo motorični nemir in neprestano gibanje. Nekje pri desetih letih začne otrok kazati znake učnih težav, pojavijo in kažejo pa se tudi motnje v vedenju, kasneje v odrasčanju v predadolescentni in adolescentni dobi pa prihaja do asocialnih manifestacij, zato lahko najdemo zelo visok odstotek teh otrok tudi v zavodih za vedenjsko motene (Žunko Vogrinc, 2011).

Najprej je pomemben učitelj sam in njegova vloga ter njegov vpliv, ki ga ima neposredno na učenca. Raziskava o tem je pokazala, da ima kar več kot tri četrtine učiteljev na vključevanje učencev z ADHD v šolsko okolje pozitivno stališče oziroma mnenje. Po drugi strani pa raziskave (Schmidt, 2001) kažejo 65 % negativno nastrojenost do vključevanja UPP v šolsko okolje, zaradi preobremenitve pri svojem delu, prav tako so učitelji izrazili skrb zaradi nekompetentnosti za delo z UPP in občutek odgovornosti. Med glavnimi razlogi za takšno mnenje je tudi preveliko število učencev v razredih in v povezavi tudi to, da se zaradi tega

nekorektno obravnava ostale učence. Izvor tega, kako bodo učence z UT sprejeli in v šolsko okolje vključevali drugi je tako resnično zelo odvisno od primarnih učiteljevih stališč. Oni ustvarjajo pozitivno šolsko klimo, dajejo zgled ostalim učencem, njihovo delo kot takšno je vzor vsem drugim učencem in na sploh njihovo izkušnjo z UPP delajo pozitivno naravnano. Pri učencih z ADHD se tako že kar hitro v otroštvu pričnejo kazati posebnosti v njegovem vedenju, in sicer so to jokavost, hipersenzitivnost, preobčutljivost, razdražljivost, nihanje v razpoloženju, motnje hranjenja, motnje spanja, impulzivnost, pretirana nemirnost. Takšni učenci so pogosto nezadovoljni in to tudi konstantno izražajo, so nemirni in nespretni. Upočasnen je tudi njihov govorni razvoj, težave imajo s socialno interakcijo, kar se kaže pri težavah v igri s sovrstniki, zelo težko se vključijo v skupino. Ker imajo učenci z ADHD pogosto slušna vnetja, se lahko kasneje pojavijo tudi težave s sluhom, vidom in s koordinacijo, v zgodnjem otroštvu pa prihaja tudi do uničevalnega vedenja, kjer med igro razgrajajo, uničujejo in se redko res zaposlijo z igro. Težave se pojavljajo tudi na področjih motoričnosti in kot motnje koordinacije pogosto pa so vezane tudi na pozornost in na verbalno hiperaktivnost. Najpogostejše motnje, ki se povezujejo z ADHD so tako motnje, kot so disleksija, disgrafija, diskalkulija. Prav tako lahko opazimo, da so takšni učenci pogosto bolj impulzivni, kar se pogosto kaže v nižjem pragu frustracije, hitro obupajo in se razjezijo, kažejo asocialne oblike vedenja (laganje, kraja), težave pa se kažejo tudi v socialni interakciji z drugimi. Ravno zaradi takšnih težav se včasih zgodi tudi, da takšni posamezniki zapadejo v depresijo in postanejo anksiozni, se spopadajo s tesnobo in dobijo slab odnos do samih sebe ter imajo zmanjšano samospoštovanje. Med samim učnim procesom lahko opazimo željo in potrebo po arhaičnem vedenju, pri katerem zaznavamo učenčevo zibanje, valjanje, udarjanje s prsti, brskanje, premikanje po stolu, drsanje z nogami, vse to pa kaže na pomanjkanje telesne aktivnosti in izkazuje željo po gibanju (Krapše, 2004).

2.2.1. Učne strategije za učence z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo

Zajema tako fizične prilagoditve glede samega podajanja učne snovi kot prilagoditve v učnem prostoru, prilagoditve kurikulumu, didaktične prilagoditve ter prilagoditve socialnega okolja (Pulec Lah, 2011). Ena izmed strategij je individualni program (IP), ki zajema strokovno mnenje in prilagoditve, ki se določijo s strani strokovne skupine. Pulec Lah (2011) govori o prilagoditvah na temeljih šole in razreda. Na ravni šole se pod prilagoditve zajemajo vsa organizacija dela, prostor in materialno-kadrovski pogoji za izvajanje dela, medtem ko se v razred štejejo prilagoditve, kot so poučevanje, ocenjevanje in preverjanje znanja, različni pripomočki, od didaktičnih do učnih, vse to pa spada pod snovno-ciljne in pod metodično-didaktične prilagoditve. S temi strategijami in pripomočki se učencem zagotavlja najbolj optimalen razvoj in poveča možnost za dobro učno uspešnost. Ker je učnih strategij za delo z učenci z ADHD kar nekaj, bomo v nadaljevanju našteali le nekaj strategij iz med mnogih. Ena izmed učnih strategij in prilagoditev je tako sedežni red v učilnici. Strong (2013) navaja, da naj bi sedežni red vplival na učenčevo uravnavanje vedenja, saj omogoča spodbujanje socialnih interakcij med učenci. Sama razporeditev miz v razredu naj bi bila razporejena tako, da se učenci med seboj lahko vidijo, saj bi to preprečilo nemir in obračanje učenca z ADHD po učilnici. Mize naj bi bile razporejene v črko U ali v krog, kar bi omogočalo večjo mero pozornosti skozi proces VIZ, prav tako takšen razpored miz omogoči boljšo osredotočenost na učitelja in njegov govor. Kadar govorimo o individualni razporeditvi miz, kjer so mize razporejene v eno vrsto, pa spodbujamo individualno delo učenca in krepimo samostojno delovanje. Strong (2013) priporoča tudi, da se sedežni red za učence z ADHD razporedi tako, da učenec sedi kar se da blizu učitelja, zaradi bolj optimalnega vzdrževanja pozornosti in primerne vedenja. Prav tako je priporočeno, da ima učenec dovolj velik prostor za delo, da ga v tem prostoru stvari ne motijo in je na njem in v njem čim manj motečih dejavnikov, ob njem naj sedi učenec, ki zanj pomeni dober vzor in mu pomaga pri ohranjanju pozornosti ter ga od dela ne odvrta ali ga moti in je v dobrem odnosu z učencem z ADHD. Ko se dela sedežni red, lahko učenec z ADHD sedi sam, ali ima prostor omejen z nalepljeno črto, lahko sedi tudi v zadnji vrsti, kar omogoča, da se

skozi šolski proces ne bo oziral nazaj po učilnici in iskal drugih sovrstnikov. Prilagojen ima lahko tudi stol in svojo mizo. Za najbolj optimalne strategije in njihov izbor ter prilagoditve moramo vedeti tudi, da vsaka prilagoditev ni za vsako razporeditev šolskega sedežnega reda. Še ena taka strategija dela z učenci z ADHD je ustvarjanje mirnega kotička oziroma tihega kotička, ki se nahaja znotraj učilnice in učencu z ADHD daje možnost, da se v prevleliki stimulaciji zunanjih dražljajev umakne nekam, kjer se lahko umiri. Ta prostor mora zato vsebovati pripomočke, ki učencu to umiritev omogočajo. Pulec Lah (2011) navaja, da lahko ti kotički miru oziroma tihi kotički učencu omogočijo, da nalogo opravi tako kot vsi učenci s to razliko, da se diskretno umakne tja, ko so mu zunanji dražljaji preveč. Tisti učenci z ADHD, ki so tako ali drugače hipersenzitivni oziroma preveč občutljivi na različne dražljaje, enostavno potrebujejo nek prostor, kamor se lahko umaknejo in se distancirajo od motečih dejavnikov, hiposenzibilni učenci pa so takšni učenci, ki potrebujejo dodatno zaposlitev v obliki dodatne stimulacije, ki za ostale ni moteča, bodisi je to v podlagi s kroglicami, v antistresnih žogicah, blazini z stiroporjem, žogicah iz plastelina itd. Pomembna strategija za doseganje učne uspešnosti in najbolj optimalno delovanje učenca z ADHD v razredu je način uravnavanja hrupnosti v razredu, ki lahko pomembno vpliva na kvantiteto opravljenega dela in zgoraj omenjeno učno uspešnost. Manj hrupa blagodejno vpliva na pridobivanje novih znanj ali pa na boljše reševanje zahtevnih nalog. Kot navaja Strong (2013) v svojem delu, je ena izmed dobrih strategij tudi zamenjava klasičnega načina sedenja učenca z ADHD z gimnastično žogo, kjer se mora osredotočiti na vzdrževanje ravnotežja. Tako poveča tudi pozornost pri delu in izboljša pozornost pri sodelovanju VIZ procesa. Obstajajo tudi kinestetični stoli in mize, ki omogočajo učencem z ADHD, da svoje delo opravijo stoje, se med aktivnostmi tudi več gibljejo in tako porabijo svojo energijo. Med strategije oziroma metode in oblike dela z učenci z ADHD sodi tudi multisenzorno učenje oziroma upoštevanje prevladujočega učnega stila učenca, da se mu lahko delo čim bolj optimalno prilagodi. Priporoča se tudi uporaba različnih materialov in medijev, pa tudi sodelovalno učenje, izkustveno učenje ali projektno delo, seveda je to odvisno od tega, ali delo poteka v manjših skupinah ali individualno, kar pa je seveda odvisno tudi od same narave dela. Ena izmed bolj priljubljenih je vedenjski pristop oziroma operativno pogojevanje, kamor spada sistem žetoniranja. Gre čisto preprosto za zbiranje žetonov za posamezna primerna vedenja skozi VIZ proces z namenom povečevanja pogostosti zaželenih vedenj. Žetoni se lahko zbirajo v različnih oblikah, kot je točka, številka, zvezdice, vstopnice/karte za tiste malo mlajše učence, ko jih ima učenec zbranih dovolj, pa jih lahko zamenja za želeno nagrado. Obratno pa lahko pohvale in žetone tudi odvezujemo zaradi neustreznega vedenja Strong (2013).

Med zbiranje žetonov tako spadajo metode dela, kot so (Harlacher idr. 2006):

- Tekmovanje z učiteljem, kjer učenci tekmujejo za učiteljeve žetone tako, da sledijo zastavljenim pravilom. Kadar so uspešni, žeton prejmejo učenci, kadar pravilom ne sledijo, pa žeton prejme učitelj. Kdor ima na koncu igre več žetonov, lahko izbere naslednjo aktivnost razreda.

- Razredni filmi in tematske zabave pa so nagrade, ki so se pokazale kot učinkovite pri doseganju ciljev različnih nalog. Ko učenci dosežejo cilje naloge, se njihova slika skupine približa sliki filma na plakatu. Ko se sliki filma čisto približa, so učenci usvojili vse cilje in za nagrado lahko pogledajo želeni film.

- Ena izmed strategij je tudi samoregulacija, ki zajema individualno obliko pomoči, temelji pa na samoevalvaciji učenčevega vedenja. Učenec in učitelj se pred šolskim procesom dogovorita, katera vedenja bo pri sebi spremljal učenec in na kaj bo pozoren ter kaj bo pri sebi ocenjeval. Vedenja, ki se jih opazuje, so največ tri, na primer pozornost, prekomerno govorjenje, obračanje po učilnici, dokončanje naloge ... S pomočjo pripravljenih obrazcev se tako učenec osredotoči na ocenjevanje lastnega vedenja, na koncu pa se ta ocena primerja z učiteljevo oceno. Če se oceni ujemata in si nista preveč različni, lahko učenec točke, ki jih dobi za opravljeno nalogo, zamenja za nagrado (Galeša, 1995).

- Ena izmed strategij je tudi medvrstniško tutorstvo, kjer sovrstniki med seboj pomagajo in delajo skupaj za določeno nalogo in njene cilje. To deluje tako, da eden izmed njih drugemu

nudi vso pomoč, mu daje navodila in povratne informacije o delu. Tako se učenci učijo tudi vloge učitelja. Pare večinoma oblikuje učitelj, lahko pa se določijo tudi sami. Pri tem se parom omogočijo različni materiali za delo, učenca pa se skozi delo tudi menjata v vlogi tutorstva (Galeša 1995).

- Aktivno ignoriranje je še ena izmed strategij dela z učenci z ADHD, ki je kar pogosta med učitelji, in sicer gre tukaj za aktivno ignoriranje učenca in njegovih neželenih vedenj. Popoln umik pozornosti učitelja, ki pa se nikakor ne bi smelo uporabljati takrat, ko so v igri agresivna in destruktivna vedenja, prav tako ta strategija ni primerna za odpravo določenega problema (Galeša, 1995).

3 Brain Gym (BG)

Ena izmed metod in strategij učenja UPP je tudi Brain Gym (BG). BG je niz enostavnih vaj in aktivnosti, ki sta jih skozi svojo stroko razvila dr. Paul Dennison in njegova žena Gail Dennison (Dennison, Dennison, 2007). Raziskave kažejo (Dennison, Dennison, 2007), da aktivnosti BG zavzemajo integracijo celotnih možganov na način, ki učencem omogoča razvoj in dostop do delov možganov, do katerih prej niso imeli dostopa. BG je tako program, ki temelji na dejstvih telesnega in motoričnega učenja za delovanje individualno in v skupini in povezuje človekovo telesno gibanje z dogajanjem v možganih, torej z aktivnostjo misli in z emocijami, kar pa se navezuje na naša preučevana področja interakcije, komunikacije in pozornosti. Posameznika vodi do razvoja samega sebe in do samostojnega učenja, pri tem izhaja iz danih virov, kot je gibanje samo. Obsega 26 vaj, ki vključujejo telesno gibanje in izkušnjo celostnega učenja znotraj metakognitivnosti. Dennison (2007) je vaje, ki jih zajema program BG, razdelil v tri različne podskupine, in sicer so to vaje za gibanje preko sredinske linije (križno gibanje, ležeča osmica, abeceda v ležečo osmico, trebušno dihanje, ležeča osmica sede ...), vaje raztezanja (vaja za ravnotežje, sova, raztezanje rok, upogibanje stopal, ...) in vaje za energijo (možganski gumbki, zračni gumbki, gumbki za ravnotežje, zračni gumbki, zehanje, miselni gumbki, umirjanje ...). V raziskavah je Dennison (2007) odkril, da imajo strategije pomoči iz programa BG lahko velik vpliv na učno uspešnost in delovanje v VIZ okolju. Ogromno je UPP, ki v šolo vstopajo razvojno nepripravljeni na različne dvostranske dvodimenzionalne aktivnosti, kot so koordinacija gibov pri športnih aktivnostih, niso pripravljeni na uporabo obeh očes, ušes, rok in možganskih hemisfer pri delu, ki ga zahteva ožje vidno polje, slednje pa je pomembno za uspešno dejavnost branja, pisanja in vseh aktivnosti, ki od učenca zahtevajo uporabo fine motorike. Obstajajo pa tudi otroci, ki kažejo koordinacijo za šolska znanja ali tudi spretnosti, ki so v ožjem vidnem polju, niso pa še sposobni koordinacije celotnega telesa na splošno, ne na področju igre. Ravno zaradi tega pri UPP krepimo križna gibanja ter s tem spodbujamo koordinacijo levo desnih gibov in koordinacijsko gibanje možganov in telesa. To je predpogoj za učenje v ožjem vidnem polju, za razvoj spretnosti gibanja, za učenčevo samostojnost. Naslednje vaje, ki jih bom opisala, so predvsem vaje, ki pomagajo tako učencem z disleksijo in učencem z ADHD saj se z uporabo lahko krepijo njihova šibka področja.

Pri vajah gibanja preko sredinske linije je najpogostejše uporabljeno KRIŽNO GIBANJE, pri katerem gre za hkratno delovanje obeh možganskih hemisfer in je kot nekakšno ogrevanje za vse nadaljnje aktivnosti. S pitjem vode in z masiranjem možganskih gumbkov aktiviramo možgane, da se pripravijo na izmenično gibanje telesa, kjer se aktivira kinestetični čut nasprotnega dotikanja kolena z roko. S tem aktiviramo in izboljšujemo spretnosti, kot so jezikovne sposobnosti, pisanje, poslušanje in branje, kar je dobro za učence z disleksijo in tudi za učence z ADHD. Vaji ležeča osmica in abeceda v ležeči osmici pomagata pri težavah z zamenjavo črk in besed, z zamenjavo vrstnega reda besed, odpravljamo težave pri branju in pisanju urimo vid, uporabljamo mišice v rokah in sledimo gibanju roke, prav tako se z abecedo učimo pisanja malih in velikih črk od a do ž, izboljšujemo spretnosti fine motorike, vadimo kurzivno pisanje in krepimo jezikovne sposobnosti ter krepimo kreativno pisanje. Pri trebušnem dihanju učence aktiviramo, da se naučijo pravih vdihov in izdihov ter tako sprostijo njihov varovalni refleks, ki jim povzroča še več stresa. Dihanje postane

sproščeno, naravno, spontano, s tem dobi učenčev organizem tudi več kisika in več energije za nadaljnjo razmišljanje, govorjenje in gibanje. Pomaga pri izboljšanju branja, govoru in glasnem branju ter povečuje sproščanje.

Pri vajah v sklopu raztezanja se razvijajo spretnosti notranje orientacije, razumevanja, pozornosti. Gre za krepitev spretnosti za povezavo različnih znanj, ki jih učenci že imajo in sposobnostjo izražati ta znanja naprej. Raziskave Dennisona (2007) so pokazale, da so ravno te vaje raztezanja pomembne za razvijanje težav, povezanih z govorom in jezikovnim razumevanjem. Te vaje sproščajo mišice, ki so v krču zaradi stresne situacije, ko je učenec podvržen dejavnostim, ki jim povzročajo nelagodje. Vaje upogibanja stopal so se v raziskavi Dennisona pokazale kot povezava med mečnimi mišicami in govorom ter jezikovnim razvojem, saj so se otroci po sproščanju in raztezanju mečnih mišic bolj osredotočili na branje, lažje so brali, poslušali in razvijali svoj govor, prav tako pa je to okrepilo njihovo učno uspešnost, lažje so se učili. To upogibanje stopal pomaga pri pisanju, ki je kreativno, ustvarjalno, pri sposobnosti povezovanja znakov in pri slušnem razumevanju. Enako kot za upogibanje stopal velja tudi za aktivnost raztezanja nog. Zadnja kategorija oziroma skupina vaj pa so vaje za energijo, kjer vaje spodbujajo krepitev občutkov za orientacijo, organizacijo, pozornost in centriranje. Z vajami krepimo občutek za koordinacijo, za smer, za strani, za orientacijo (zunanj in notranjo), zavedanje v prostoru. Zelo velik pomen pri teh vajah ima dovolj velik hidracija telesa, pomembnost se kaže v pitju vode pred preverjanju znanj in v stresnih situacijah, hkrati pa pravilna in zadostna hidracija omogoča večjo koncentracijo skozi vsakdan. Ena izmed vaj za energijo so možganski gumbki, s katerimi spodbujamo pretok krvi v možgane in jim dovajamo dovolj kisika. Disleksija in ADHD so težave, ki jih lahko z rednim masiranjem možganskih gumbkov izboljšamo in pomagamo pri korekciji pisanja in branja. Poleg možganskih pa tu prevladujejo še miselni gumbki, ki delujejo s pomočjo akupresurnih točk na ušesih, kar po raziskavah Dennisona (2007) uspešno deluje na povezovanje govora in jezika, saj z masiranjem ušes učenec lažje presliči dejavnike, ki so zanj moteči, lažje se osredotoči na jezik in na druge, zanj pomembne glasove. Miselni gumbki tako izboljšajo dihanje, uravnavajo energijo učenca, izboljšajo tako slušno razumevanje kot jezikovno, izboljšajo ravnotežje, sprošča jezik in obrazne mišice, pomaga tudi pri javnem govornem nastopanju, petju, igranju instrumenta, pomaga pri notranjem govoru in verbalnem posredovanju ter pri splošni uporabi jezika.

Zaključek

Disleksija in ADHD lahko opišemo kot skriti primanjkljaj ali kot specifično učno težavo, ki prizadene razvoj pismenosti in veščin, povezanih z jezikom (Kavkler, 2008). Skriti primanjkljaj predvsem zato, ker ga odkrijemo šele, ko je otrok postavljen v situacijo, v kateri mora brati, pisati, poslušati in slediti. A to je šele v osnovni šoli. In še takrat znajo nekateri otroci te težave dobro prikriti. Vse te definicije označujejo učence z disleksijo ali ADHD kot težave. Le malo najdemo virov, kjer izpostavljajo pozitivno. Vendar pa so ljudje lahko uspešni ravno zaradi drugačnega načina delovanja možganov, le potrebno je razvijati nadarjenost in močna področja. Gavin Reid pravi: »Rezultati se bodo pokazali - morda bo trajalo dolgo in bodo prišli nepričakovano - toda pokazali se bodo, kajti uspeh je dosegljiv za vse otroke in odrasle.«

Pri učiteljih je premalo znanja glede UPP. Vzrok je tudi v tem, da si tekom šolanja niso pridobili znanja o UPP in o raznolikih motnjah, ki so vse pogostejše med učenci. Pred uvedbo inkluzije učitelji niso potrebovali znanja o UPP. Po uvedbi inkluzije pa se je bilo potrebno marsičesa na novo naučiti ali znanje vsaj obnoviti. Večinoma se učitelji ravna po navodilih specialnih pedagogov, ki jim svetujejo o ravnanju z UPP. Veliko je odvisno tudi od tega, koliko truda in volje želijo in zmorejo vložiti učitelji v tak proces. Nekaterim delo z UPP predstavlja izziv, ki se ga z veseljem lotijo, za druge pa je to dodatno breme. Prav tako nekateri učitelji znajo nuditi učencem potrebno podporo, nekateri jih enostavno ne razumejo ali jih ne želijo razumeti. Tukaj odigra pomembno vlogo empatija učitelja. Dejstvo pa je, da lahko učenci z disleksijo ali ADHD dosegajo dobre ali celo odlične rezultate, če se jih obravnava

na ustrezen način. Pomeni, da jim je treba nuditi prilagoditve, moralno podporo ter spodbujati njihove močne točke. Velikokrat je v odločbah tudi navedeno, da je treba namerno ustvarjati situacije, v katerih bo učenec uspešen in bo pohvaljen. Zelo pomembno je, da učenec ohrani dobro samopodobo. Čeprav inkluzija otrok v redno osnovnošolsko izobraževanje obstaja že več kot dvajset let, nekateri učitelji še vedno izpostavljajo težave. Težave se kažejo predvsem zaradi individualnih ur, ki jih morajo nuditi UPP. Zaradi teh individualnih ur učenci velikokrat zamudijo redne ure pouka, zato jih morajo kasneje nadomestiti. Gre za to, da so učenci preobremenjeni z urami in tempom njihovega urnika.

Za otroke z disleksijo in ADHD in za njegove starše predstavlja izobraževanje velik izziv. Starši morajo vložiti veliko več truda, da pomagajo otroku pri učenju in pri domačih nalogah. Velikokrat se morajo dodatno informirati, da lahko svojega otroka razumejo in mu pomagajo. Otroku pa velikokrat v šoli ni lahko, saj se mora soočiti s situacijami, ki mu ne ležijo, kot je na primer glasno branje pri pouku. Veliko več truda in dela mora vložiti, da premaga svoje primanjkljaje in da doseže želene rezultate. Velikokrat pa se morajo otroci s primanjkljaji spopasti tudi s šikaniranjem s strani sošolcev in učiteljev. Pa vendar so lahko ljudje kljub težavam ali prav zaradi nje uspešni. Treba se je le osredotočiti na njihova močna področja in jih razvijati. Ob pravočasni pomoči lahko otrok premaga primanjkljaje oziroma se nauči z njimi živeti in uspešno delovati.

Literatura

- Andrew E. S. (2021). American Psychiatric Association Publishing Textbook of Personality Disorders (APA). American Psychiatric Association Publishing.
- Davis Ronald, D., Braun Eldon, M. (2008). Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati in kako se tega lahko naučijo. Ljubljana: V. B. Z.
- Dennison, P. E., Dennison, G. E. (2007). Telovadba za možgane: 26 vaj za boljši učni uspeh. Ljubljana: Rokus Klett.
- Galeša, M. (1995). Specialna metodika individualizacije. Radovljica: Didakta.
- Kavkler, M. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Košak Babuder, M. (2009). Učenci z bralno napisovalnimi težavami (disleksija). *Otrok in knjiga*, 36(75), 63–69.
- Krapše, Š. (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Nova Gorica: Educa.
- Medved-Udovič, V., Cotič, M., Cencič, M., idr. (2008). Sodobne strategije učenja in poučevanja. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Michaelis, R. (1999). Moj otrok vendar ni neumen!: razvojne in učne motnje. Ljubljana: Kres.
- Pulec Lah, S., Velikonja, M. (2011). Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Reid, G., Green, S., (2012). 100 idej v pomoč učencem z disleksijo. Ljubljana: Institut Scientis.
- Schmidt, I., Schmidt, J., Schmidt, M. (2017). Drama je biti starš vesoljca: drugačnost ni dolgočasna, je univerzalna. Maribor: Pivec.
- Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Skalar, Vinko (2000). Socialna pedagogika. Socialna pedagogika (Ljubljana), letnik 4, številka 1.
- Strong, J., Flanagan, M. O. (2013). Motnja pozornosti in hiperaktivnost za telebane: [zlahka razumljiv vodič po možnostih obravnave in življenjskih strategijah za otroke in odrasle]. Ljubljana: Pasadena: Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.
- Žunko-Vogrinc, S., Babič, M., Matejek, Z., idr. (2011). Otroci s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo: kako z njimi vzpostavimo dober odnos in jim učinkovito pomagamo. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, pridobljeno dne 2.10.2025.
- <http://www2.arnes.si/~oslj8t1s/upp/disleks.htm>, pridobljeno 8.10.2025.
- https://zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN_GYM_VAJE_opis_pozitivnih_ucinkov.pdf, pridobljeno 25.8.2025.
- <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, pridobljeno dne 2.9.2025.

Priloga:

Primeri vaj BG

1. Križno gibanje

Otrok lahko izvaja križno gibanje na različne načine:

- Lahko se plazí po trebuhu ali posnema živali, ki hodijo po vseh štirih.
- Igrajmo se z njim zrcalo in posnemajmo križno gibanje drug drugega.
- Otrok se uleže na tla in v tem položaju dviguje nogo in nasprotno roko; to aktivnost lahko izvaja samostojno, lahko pa ga vodimo z dviganjem njegovih nasprotnih nog in rok.
- Osnovno različico križnega gibanja lahko izvaja v različnih smereh: spredaj, zadaj in na obeh straneh.
- Giba se lahko tudi z zaprtimi očmi, tako se izboljša občutek ravnotežja.
- Otrok naj se z rokami dotika stopal, kolen, bokov, komolcev, ramen, oči, ušes, glave na nasprotni strani telesa (izmenično).

To gibanje spodbudi delovanje obeh možganskih hemisfer in usklajenost leve in desne strani telesa. Z gibanjem urimo spretnosti grobe motorike. Ko gibanje upočasnimo, vključimo tudi spretnosti fine motorike in ravnotežje.

2. Slon

Glavo naslonimo na ramo. Roko iztegnemo in gledamo mimo dlani v daljavo. Z roko rišemo po zraku ležeče osmice in pri tem vključimo gibanje celega telesa in ne samo roke. Kolena so rahlo pokrčena. Vajo ponovimo še z drugo roko. S to vajo aktiviramo delovanje notranjega ušesa za izboljšanje ravnotežja in povežemo obe možganski polovici za poslušanje z obema ušesoma. Vaja spodbuja prehajanje slušne sredine in s tem izboljšanje koncentracije, spomina, sposobnosti tihega govora, slušnega zaznavanja. Povezuje vid, sluh in gibanje celega telesa.

Spodbuja delovanje notranjega ušesa za ravnotežje.

3. Voda

Popijemo 1,5 do 2 litra vode na dan kar vpliva na učinkovito električno in kemično povezovanje med možgani in živčnim sistemom, odstranjuje odpadne snovi iz našega telesa, izboljša spomin, izboljšuje zbranost (lažša umsko utrujenost), izboljšuje umsko in telesno koordinacijo, sprošča stres, izboljšuje sporazumevanje in socialne spretnosti, spodbudi delovanje možganov.

4. Možganski gumbki

Z eno roko masiramo mehko tkivo pod ključnico desno in levo od prsnice, drugo pa položimo na popek. Masiramo 20 do 30 sek oz. dokler napetost ne popusti.

5. Vaje za povezovanje in umirjanje

Prvi del: Sedemo in prekrizamo gleženj leve noge čez desnega. Roke iztegnemo predse, prekrizamo levo zapestje prek desnega, prepletemo prste in položimo roke na prsi. Nato zapremo oči in nekaj časa globoko dihamo.

Drugi del: Prekrižane noge damo narazen. Staknemo konice prstov obeh rok in globoko dihamo.

Vpliva, da lažje ostanemo osredotočeni, večja pozornost in prizemljitev, izboljšuje ravnotežje in usklajenost gibov, izboljšuje naše počutje v okolju, krepi pozorno poslušanje in razumljivo govorjenje, pogloblja dihanje.

6. Raztezanje rok

Eno roko dvignemo v zrak in jo raztezamo. Roko raztezamo v štirih smereh: potisnemo jo nazaj, naprej, k ušesu in proč od glave. Ob raztegu počasi izdihujemo in pri tem štejemo do osem.

Vaja razteza mišice gornjega dela prsnega koša in ramen, spodbuja usklajeno gibanje oči in rok, izboljšuje grobo in fino motoriko, podaljšuje pozornost pri pisnem delu, povečuje sproščenost, povečuje energijo v rokah in prstih.

7. Miselni gumbki

S palcem in kazalcem nežno masiramo uhlje in jih vlečemo navzven začnemo na vrhu, in ko pridemo do mečice, potegnemo navzdol.

Vaja vpliva na pozornost na sluh, izboljša notranji govor in mišljenje, večja umsko in telesno pripravljenost, omogoča poslušanje z obema ušesoma hkrati, sprošča čeljusti, jezik in obrazne mišice, izboljšuje obračanje glave levo in desno, povečuje sposobnost usmerjanja pozornosti, izboljšuje ravnotežje, zlasti v premikajočem se vozilu, izboljšuje obseg poslušanja, širi periferni vid, z masiranjem spodbujamo retikularno formacijo v možganih, da presliši moteče in nepomembne glasove ter prisluhne jeziku in drugim pomembnim zvokom.

8. Simetrično risanje

Pogled usmerimo naravnost naprej. Z obema rokama hkrati rišemo zrcalno sliko. Rišemo lahko na papir ali po zraku. Izhodišče je sredinska os našega telesa.

Vaja vzpostavlja občutek za smer in orientacijo v prostoru glede na svoje telo, usklajuje gibanje oči in rok, izboljšuje zavedanje leve in desne strani telesa, izboljšuje periferni vid, razvija usklajeno delovanje obeh oči, izboljšuje športne in gibalne spretnosti.

9. Gumbki za pozitivno mišljenje

S prstnimi blazinicami obeh rok se lahko dotikamo točk nad očesoma. Točke so na čelnih izboklinah med

lasiščem in obrvmi.

Vaja izboljšuje dostop do čelnega možganskega režnja, da uravnovesimo stres v zvezi z določenimi spomini, okoliščinami, ljudmi, kraji in sposobnostmi, preprečuje spominske blokade (npr. ko imamo odgovor na koncu jezika), pomaga pri učenju, kjer je potreben dolgoročen spomin, izboljšuje organizacijske spretnosti in sposobnosti.

10. Obračanje glave

Glavo počasi kotalimo z ene strani na drugo, kot da bi bila težka žoga, pri tem globoko dihamo.

Vaja spodbuja binokularni vid ter sposobnost branja in pisanja v sredinskem polju, povečuje osredotočenje, izboljšuje prizemljitev, sprošča osrednji živčni sistem, izboljšuje dihanje.

OBLIKE IN METODE POUČEVANJA – EKSURZIJA V LONDON

Povzetek: Ekskurzija dijakov organizirana v okviru šole (IND24) je lahko tudi priložnost za delo z različnimi metodami. Najpogosteje imajo dijaki organizirane ogleds strani agencij, vendar pa lahko kot učiteljica pripravim dijakom svoje naloge in zadolžitve. Tako smo ob ekskurziji dijakov v London obnovili znanja s področja geografije in zgodovine, ter uporabili in se na novo naučili: uporabljati različne aplikacije, priredili tekmovalna, vzpodbudili dijake, da preizkušajo kulinariko, da poiščejo določene atrakcije in so s tem bolj pozorni na okolico. Uporabili smo Ms Teams, Forms in Padlet. Dijake sem z razpisano nagrado tudi vzpodbudila k sodelovanju v fotografskem natečaju. Tako naša ekskurzija v London ni bila le krasno popotovanje, temveč smo se zraven naučili še novih veščin.

Ključne besede: ekskurzija, izkustveno učenje, nagrada, rezultati, evalvacija, Kolb

FORMS AND METHODS OF TEACHING – A SCHOOL TRIP TO LONDON

Abstract: The student excursion organized as part of the school program (IND24) can also be an opportunity to work with various methods. Most often, students have tours organized by agencies, but as a teacher, I can prepare my own tasks and assignments for the students. During the student excursion to London, we used and learned how to work with different applications, organized competitions, encouraged students to try local cuisine, to find certain attractions, and to be more observant of their surroundings. We used MS Teams, Forms, and Padlet. I also encouraged student participation in a photography contest by offering a prize. In this way, our excursion to London wasn't just a wonderful trip, but also a chance to learn new skills.

Key words: school trip, 'learnin by doing', reward, results, evaluation, Kolb

1 Uvod

Ekskurzija kot metoda poučevanja tujega jezika je učinkovit način, da učenci jezik uporabljajo v avtentičnem, resničnem kontekstu. Gre za izkustveno učenje, kjer se znanje ne gradi le v učilnici, temveč tudi v realnem okolju, kar krepi motivacijo, samozavest in funkcionalno uporabo jezika. Ekskurzija pomeni organiziran obisk kraja ali dogodka zunaj šole, kjer imajo učenci priložnost uporabljati tuji jezik v realnih situacijah. Lahko gre za obisk tujega mesta, muzeja, kulturne ustanove, podjetja ali celo virtualno ekskurzijo s pomočjo digitalnih orodij. Izkustveno učenje je proces, v katerem posameznik pridobiva znanje in spretnosti preko neposrednih izkušenj, refleksije ter aktivnega vključevanja v situacije iz resničnega življenja. Temelji na ideji, da se ljudje učijo najbolj učinkovito, ko sami izkusijo, analizirajo in uporabijo novo znanje v praksi. Po Kolbu (1984) je učenje »proces, ne rezultat«, kjer znanje nastane s kombinacijo zaznave izkušenj in njihove transformacije. Kolb poudarja, da je učenje dinamičen proces, ne zgolj končni rezultat ali produkt. Ključ do učenja je izkušnja, ki jo posameznik zazna, nato pa jo predela, razmisli in uporabi. Znanje torej ni nekaj, kar preprosto "prejememo", ampak nekaj, kar ustvarimo skozi aktivno udeležbo in refleksijo. Pri učenju jezika je najbolj pomembno, da se dijaki postavijo v situacije, kjer znanje le-tega lahko uporabijo v praksi. Tako vidijo kaj jim znanje jezika prinaša, kaj vse lahko dosežejo, izvedo, se zmenijo. V razredu, v okolju kjer s sošolci in konec koncev tudi z učitelji še vedno lahko komunicirajo v maternem jeziku, dijaki ne izkoristijo vsega potenciala učenja tujega jezika. Kot ena izmed metod izkustvenega učenja jezika, ki je zelo ljuba tudi dijakom, je ekskurzija. Prav zato se učiteljice na šolah potrudimo in dijakom ponudimo tudi to možnost. Osebno sem mnenja, da to, da gremo v London, se tam sprehajamo od znamenitosti pa do znamenitosti dijakom ne predstavlja nobenega izziva in zato ne izkoristijo dane možnosti v celoti. Zaradi tega je smiselno dijakom pripraviti še dodatne izzive oziroma priložnosti za učenje.

2 Ekskurzija v London po Kolbovem modelu

Kolbov model izkustvenega učenja temelji na ideji, da se ljudje učimo skozi izkušnje in refleksijo. Učenje poteka v štirih zaporednih fazah, ki tvorijo učni cikel:

1. Konkretna izkušnja - gre za dejansko izkušnjo – nekaj, kar dijak doživi neposredno.

2. Reflektivno opazovanje - po izkušnji dijak razmišlja o tem, kar se je zgodilo, opazuje svoje in tuje odzive, ter analizira situacijo.
3. Abstraktna konceptualizacija - na podlagi refleksije dijak ustvari zaključke, teorije ali splošna pravila, ki mu pomagajo razumeti situacijo.
4. Aktivno eksperimentiranje - nova spoznanja dijak uporabi v praksi, preizkusi nova vedenja ali pristope v prihodnjih situacijah.

Pred odhodom v London, smo z dijaki skupaj uredili dostop do spletnih orodij Padlet in ekipo MsTeams. Padlet je orodje, kjer lahko učitelj na t.i. tablo za dijake odda gradivo. Dijaki do orodja dostopajo preko mobilnih telefonov, tudi med ogledi. Naloge lahko urejajo in izpolnjujejo sproti.

2.1. Primeri nalog pred, med in po izvedeni ekskurziji

1. naloga:

V prvem delu so imeli dijake naloge pod kategorijo 'Before you go' (Preden gremo): Dijaki so morali odgovoriti na nekaj vprašanj. Na primer:

- katerem časovnem pasu je London,
- katero denarno enoto uporabljajo,
- po kateri strani vozijo avtomobili in kje na svetu še vozijo po isti strani,
- kaj pomeni, da je Velika Britanija monarhija,
- kako imenujejo svojo zastavo,
- kako se imenuje himna,
- je Velika Britanija del Evropske Unije,
- kaj je Commonwealth,
- katera je najvišja gora in katera najdaljša reka, ...

Možnosti za podobna vprašanja je veliko. Vključimo lahko tudi učitelja geografije in/ali zgodovine.

Cilji 1. naloge:

Kognitivna priprava na potovanje

- Dijaki se seznaniijo z osnovnimi informacijami o državi, ki jo bodo obiskali.
- S tem pridobijo kulturno, geografsko in politično ozadje, ki jim bo pomagalo bolje razumeti kontekst obiska in situacije v živo.

Krepitev kulturne zavesti in medkulturne kompetence

- Dijaki spoznajo značilnosti druge države, kar pripomore k razumevanju kulturnih razlik (npr. vožnja po levi strani, monarhija, Commonwealth).
- S tem se spodbuja toleranca, odprtost in spoštovanje drugih kultur.

Povezovanje znanja iz različnih predmetov

- Vprašanja vključujejo geografijo, zgodovino, politiko in kulturo, kar omogoča interdisciplinarno učenje.
- Dijaki tako razvijajo celostno razumevanje neke države.

Uvedba v izkustveno učenje (Kolb – konkretna izkušnja)

- Priprava na potovanje omogoča bolj poglobljeno izkušnjo, saj dijaki prihajajo v okolje, o katerem že nekaj vedo.
- Ta predhodna informiranost poveča učno vrednost izkušnje, saj lahko kasneje bolje reflektirajo o tem, kar bodo doživeli (2. faza Kolba – refleksija).

Razvijanje kritičnega mišljenja

- Vprašanja kot "Kaj pomeni, da je Velika Britanija monarhija?" ali "Kaj je Commonwealth?" zahtevajo razumevanje konceptov, ne zgolj pomnjenje dejstev.

2. naloga:

Nadaljnje naloge pa so si sledile glede na program. Prvi dan smo najprej obiskali Brighton, zato je bila prva naloga 'During our trip' (med potovanjem) povezana s tem mestom. Dodala sem še tri znamenitosti o mestu Brighton, ki jih najbrž še niso vedeli.

Cilji 2. naloge: omogočiti dijakom pristno, osebno izkušnjo mesta, jih spodbujati k aktivne-

mu opazovanju in razmišljanju, ne le pasivnemu sprejemanju informacij, nadgraditi njihovo predznanje z novimi, konkretno doživetimi informacijami in pripraviti jih na naslednji korak izkustvenega učenja: refleksijo, analizo in sintezo.

3. naloga:

Dijaki so morali poizkusiti tipično Britansko jed, napisati kratek opis, mnenje in jo oceniti s številčno oceno od 1 – 10. Temu so morali tudi predložiti fotografijo jedi. Ob nalogi so prejeli tudi nekaj predlogov, kaj lahko poizkusijo. Fotografije in opisi so bili vidni vsem dijakom v skupini. Tudi sami so lahko dodali komentar.

Cilji 3. naloge: Dijaki raziskujejo britanske kulinarične posebnosti, kar spodbuja razumevanje kulturne raznolikosti in spoštovanje tujih navad. Pisanje opisa, mnenja in ocene spodbuja uporabo tujega jezika v resničnem kontekstu. Spodbuja natančno izražanje čustev in vtisov, kar je višja raven jezikovne rabe. Dijaki uporabljajo fotografijo, digitalno objavo in komentarje, kar krepi digitalno pismenost in odgovorno spletno komunikacijo.

4. naloga:

'London trivia' kviz o Londonu. Primer vprašanj:

- Kje v Londonu stanuje njihov Premier?
- Kdo je Lary? (vprašanje, s katerim so imeli največ težav)
- Kdo je župan Londona?
- Kako imenujejo podzemno železnico?
- Kakšno je bilo Rimsko ime za London?
- Katero letališče ima oznako LGW? ...

Pri teh nalogah, sošolci odgovorov niso videli. Vsak je odgovarjal zase na svoji strani, ki jo je kreiral znotraj Padlet orodja.

Cilji 4. naloge: Kviz spodbuja dijake, da razmislijo, kaj so videli, slišali ali izvedeli, ter selektivno prikličejo informacije iz lastne izkušnje. Pri vprašanjih, ki jih ne znajo (npr. "Kdo je Larry?"), dijaki opazijo vrzeli v znanju, kar je pomembno za reflektivno učenje.

5. naloga:

Fotografski izziv in natečaj. Naslov natečaja je bil: 'It does not get more British than this'. Dijaki so morali posneti fotografijo nečesa tipično Britanskega. Vsak dijak je za natečaj lahko uporabil eno fotografijo. Zmagovalca je odločila tri - članska komisija učiteljev spremljevalcev po prihodu nazaj domov. Zmagovalec je prejel praktično nagrado.

Cilji 5. naloge: Dijaki razvijajo ustvarjalni pogled na svet – iščejo pomen v vsakdanjih situacijah in ga vizualno zajamejo. Z analizo britanskega okolja krepijo razumevanje kulturnih simbolov, navad, življenjskega sloga. Uporaba fotoaparata/telefona, kompozicije, izbira motiva ipd. razvija sposobnost kritičnega in estetskega mišljenja skozi digitalne medije.

6. naloga:

Nekaj dejstev in vprašanj o kraljevi družini, ker je bil na programu seveda tudi ogled Buckinghamske palače.

Cilji 6. naloge: Gre za bogat kulturni simbol, ki dijakom omogoča, da povežejo konkretno izkušnjo z zgodovinsko, politično in družbeno vsebino.

7. naloga:

Na desetih fotografijah so morali prepoznati znamenitosti, ki so jih imeli priložnost videti, jih poimenovati in napisati kakšno posebnost.

Cilji 7. naloge: vizualno prepoznavanje in opisovanje znamenitosti, ki so jih dijaki dejansko obiskali ali videli, neposredno podpira Kolbov model izkustvenega učenja, saj vključuje refleksijo, obnovo izkušenj in aktivno obdelavo znanja. Poleg tega je tudi preverjanje pozornosti, spomina in razumevanja kulturno-zgodovinskega konteksta.

8. naloga:

Kratek pisni sestavek, na temo 'Naša ekskurzija v London' po prihodu nazaj domov.

Cilji 8. naloge: Dijak opravi refleksijo - kaj se je zgodilo in zakaj.

3 Zaključek

Vse omenjene naloge so skupaj celostno zasnovan učni proces, ki idealno sledi Kolbovemu modelu izkustvenega učenja. Vsaka naloga zapolnjuje določen del Kolbovega kroga, skupaj pa tvorijo učni cikel, ki se začne pred ekskurzijo, nadaljuje med njo in se zaključi po njej.

1. Konkretna izkušnja:

Dijaki sodelujejo v dejanskih izkušnjah med ekskurzijo: ogledi, okušanje hrane, opazovanje ljudi, mest, znamenitosti.

- Ogled Buckinghamske palače, Brightona, znamenitosti Londona.
- Okušanje tipične britanske jedi.
- Fotografiranje za natečaj "It does not get more British than this".
- Sodelovanje v interaktivnem kvizu o Londonu.

2. Reflektivno opazovanje:

Dijaki se ustavijo, razmislijo o doživetju, opazujejo, kaj jih je presenetilo, kaj so spregledali, kako so se počutili.

- Opis jedi, mnenje in ocena (prehranska refleksija).
- Komentiranje fotografij sošolcev v fotografskem natečaju.
- Prepoznavanje znamenitosti na fotografijah (vizualna refleksija).

3. Abstraktna konceptualizacija:

Dijaki informacije iz izkušenj povežejo z novimi znanji, koncepti ali širšim razumevanjem – to je premik iz opazovanja v razumevanje.

- Vprašanja o političnem sistemu Velike Britanije (monarhija, Commonwealth).
- Razumevanje kulturnih razlik (npr. vožnja po levi strani, britanska hrana).

4. Aktivno eksperimentiranje:

Dijaki uporabijo novo razumevanje v novih situacijah, preizkusijo pridobljeno znanje ali spretnosti v praksi.

- Fotografski natečaj → uporaba opazovanja + interpretacije + ustvarjalnosti.
- Komentiranje objav → razvijanje komunikacije, kritičnega mnenja.
- Kviz → preverjanje in uporaba znanja v igri.

Ekskurzija v London, zasnovana po Kolbovem modelu, ni bila zgolj izlet, temveč celosten učni proces, kjer so dijaki doživljali, opazovali, razmišljali, razumevali in uporabili znanje v realnem svetu.

Literatura

Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik Š., Novak M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). Izkustveno učenje: od teorije k praksi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene vede – Univerza v Ljubljani.

Kolb, A. D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Padlet. b.l. <https://padlet.com>

MOČ PROBLEMSKEGA UČENJA NA PODROČJU ZDRAVSTVENE NEGE IN OSKRBE

Povzetek: V okviru praktičnega pouka v domu za starejše dijaki Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor, smeri bolničar negovalec, pridobivajo dragocene izkušnje iz realnega delovnega okolja ter poglobljajo svoje strokovno znanje in spretnosti s področja zdravstvene nege in oskrbe. Pogosto opazijo, da zaposleni določene aktivnosti izvajajo nepravilno ali nesmiselno – zlasti pri uporabi zaščitne opreme ali pri izvajanju posameznih postopkov. Takšne situacije so odlična priložnost za problemsko naravnano učenje (PNU), saj dijaki na podlagi lastnih opažanj prepoznajo nepravilnosti, iščejo vzroke zanje in predlagajo ustrezne strokovne rešitve. Pomembno je, da dijaki tekom učenja sami prepoznajo različne probleme in izzive ter jih s svojo radovednostjo bodisi rešujejo ali osmislijo. Takšen način dela jih motivira in spodbuja k osebni ter profesionalni rasti. Pri tem razvijajo kritično in ustvarjalno mišljenje, organizacijske spretnosti ter sposobnost timskega dela. PNU dijakom omogoča aktivno vlogo in spodbuja sodelovalno učenje, saj znanje poglobljajo in prenašajo znotraj skupine. Gre za ključen element vseživljenjskega učenja, ki prispeva k oblikovanju kompetentnega in odgovornega zdravstvenega kadra. Učiteljice mentorice zdravstvene nege in oskrbe oziroma praktičnega pouka smo dijakom pomemben vzor. S svojim strokovnim pristopom jim kažemo, kako naj se vrednote zdravstvene nege udeležujejo v praksi. PNU pa nam, kot učiteljicam praktičnega pouka, predstavlja eno najučinkovitejših metod, saj dijaki sami spoznajo pomen globine in odgovornosti, ki jo zahteva strokovno delo v zdravstveni negi in oskrbi.

Ključne besede: aktivno učenje, kritično mišljenje, problemsko učenje, strokovnost, sodelovalno učenje

THE POWER OF PROBLEM – BASED LEARNING IN NURSING AND CAREGIVING

Abstract: Within the framework of practical training at a nursing home, students of the Secondary School of Nursing and Cosmetics Maribor, in the Nursing Assistant programme, gain valuable experience in a real working environment and deepen their professional knowledge and skills in the field of nursing and caregiving. They often observe that certain activities performed by employees are carried out incorrectly or without clear purpose – particularly in the use of protective equipment or in the implementation of individual nursing procedures. Such situations provide an excellent opportunity for Problem-Based Learning (PBL), as students, through their own observations, identify irregularities, analyse their causes, and propose appropriate professional solutions. It is important that, throughout the learning process, students independently recognise various problems and challenges and, through their curiosity, seek to either solve them or give them meaning. This approach motivates them and encourages both personal and professional growth. In doing so, they develop critical and creative thinking, organisational skills, and the ability to work effectively in a team. PBL gives students an active role in the learning process and promotes collaborative learning, as they deepen their knowledge and share it within the group. It represents a key element of lifelong learning, contributing to the formation of a competent and responsible healthcare workforce. As teachers and mentors of nursing and practical training, we serve as important role models for our students. Through our professional approach, we demonstrate how the values of nursing should be applied in practice. For us, Problem-Based Learning represents one of the most effective teaching methods, as it allows students to truly understand the depth and responsibility required for professional work in nursing and caregiving.

Keywords: active learning, critical thinking, problem-based learning, professionalism, collaborative learning

1 Uvod

Praktični pouk v domovih za starejše predstavlja ključno okolje za razvoj strokovnih kompetenc dijakov zdravstvene nege, saj omogoča neposredno izpostavljenost realnim delovnim situacijam. V tem okviru dijaki pridobivajo praktične spretnosti in poglobljajo teoretično znanje, hkrati pa pogosto opazijo nepravilnosti ali neučinkovite prakse pri izvajanju postopkov ali uporabi zaščitne opreme. Takšne ugotovljene nepravilnosti predstavljajo dragoceno izhodišče za problemsko učenje, pri katerem dijaki identificirajo probleme, analizirajo njihove vzroke in predlagajo strokovne rešitve.

Problemsko naravnano učenje (PNU) spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, organizacijskih sposobnosti in timskega sodelovanja, hkrati pa krepi samostojnost, odgovornost in profesionalno etiko. Ta pristop omogoča aktivno vključevanje dijakov v učenje, povečuje motivacijo ter prispeva k oblikovanju kompetentnega in etično zavestnega zdravstvenega kadra.

V prispevku so predstavljene izkušnje pri uvajanju PNU v praktični pouk v domovih za starejše, z analizo njegovih učinkov na razvoj strokovnih kompetenc, profesionalnih vrednot in sposobnosti refleksije pri dijakih.

2 Teoretično okvir

V teoretičnem okviru bo predstavljen učni pristop PNU, ki dijake sistematično vključuje v proces identifikacije in reševanja realnih problemov. Ta metoda spodbuja razvoj ključnih kompetenc, kot so kritično mišljenje, ustvarjalnost in samostojnost, hkrati pa omogoča integracijo teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami v zdravstveni negi. Posebna pozornost bo namenjena tudi aktivnemu in sodelovalnemu učenju, saj ti pristopi prispevajo k razvoju profesionalnih kompetenc, odgovornosti ter timskega dela, ki so nujni za kakovostno in etično izvajanje zdravstvene nege. Teoretični okvir bo tako zagotovil strokovno podlago za razumevanje pomena problemskega in sodelovalnega učenja pri oblikovanju kompetentnega in odgovornega zdravstvenega kadra.

2.1 Problemsko naravnano učenje (PNU)

Danes morajo učitelji izbirati med takšnimi izobraževalnimi metodami, ki so v družbi uspešne, saj ima le-ta na razpolago dostop do velikih količin znanja in informacij. Ena izmed pomembnih značilnosti novih učnih metod je spremenjena vloga učitelja in dijaka, kjer učitelj ne opravlja več tradicionalne vloge, ampak ima vlogo pospeševalca ali podpornika dijakovega učenja. Prevzema vlogo tutorja (Celinšek & Markič, 2011), svetovalec, inštruktor, učitelj, guri, sensei, trener, odvisno od okolja, v katerem živi (Müller, 2020). Le-ta mora dobro poznati nove kompetence, da lahko spodbuja razvijanje ustreznih kompetenc pri dijakih (Celinšek & Markič, 2011). Eberl (2019) navaja pomembnost mikrokomponent, ki sestavljajo kompetence. Te so motivacija, sposobnost, samopodoba, znanje in veščine ter socialna vloga posameznika. Pajnič (2016) navaja, da so motivacija za učenje, pridobivanje novega znanja in študij pri posamezniku so odvisni od načina študija, podajanja novih vsebin oziroma učnih metod, starosti učečega, truda, časa in denarja vloženega v izobraževanje, ter rezultatov študija. Kompetence se spreminjajo skladno potrebami, zato mora biti v ospredju sposobnost povezovanja znanja in spretnosti (Pajnič, 2016). Danes nobena država, ki postavlja zahteve za učitelje, ne more razmišljati le o klasičnih (specifičnih) kompetencah, ki so vezane na delo z učenci, učenje in poučevanje. Vključena morajo biti nova področja. Ta so: poučevanje z uporabo sodobne izobraževalne tehnologije (IKT); integracija otrok s posebnimi potrebami; delo s skupinami različnih otrok, tudi multikulturno mešanih skupin; management šole in različna administrativna opravila; konfliktni management. Zato morajo biti tudi učitelji ustrezno usposobljeni za nove načine in pristope k delu v razredu: uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev; organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom olajšati in spodbuditi proces učenja; timsko delo (poučevanje) z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu z istimi učenci. Poleg tega morajo biti učitelji usposobljeni za nove naloge in delo zunaj razreda (v šoli in s socialnimi partnerji). Potrebno je razvijanje šolskega kurikulumu, organiziranje in vrednotenje (Eberl, 2019).

Vloga učiteljev se je spremenila tudi v izobraževanju za poklice, višjem in visokem šolstvu (Celinšek & Markič, 2011). Tudi v izobraževanju za poklice v zdravstvene nege in oskrbe je tako. Eden pomembnih ciljev v omenjenem izobraževanju je zmanjšati razkorak med teoretičnimi koncepti, ki se poučujejo v učilnici in dejansko prakso zdravstvene nege. Da bi izboljšali aplikacijo teoretičnega znanja v klinično okolje, je pomembno, da se v izobraževanju preide od tradicionalnih oblik k aktivnim oblikam poučevanja, ki vključujejo tudi strategije za reševanje problemov (Gönc, Lorber, & Nerat, 2015). Uveljavljajo se novi pristopi k učenju in poučevanju, med katerimi je tudi problemsko naravnano učenje (PNU) (Celinšek & Markič, 2011). Tudi usposabljanje v simuliranem kliničnem okolju je pomembno, saj pomembno pripomore k pridobivanju praktičnega znanja, ki sloni na povezovanju znanj, kritičnem mišljenju in reševanju težav. Zavedati pa se je potrebno dejstva, da simulacije ne morejo zamenjati kliničnega okolja (Pajnič, 2016).

Problemsko naravnano učenje (problem-based learning) je inovativna izobraževalna metoda, ki spreminja kontekst učenja, saj spodbuja kritično mišljenje, skupinske interakcije ter uporabo teorije v praksi. Značilnosti takšnega učenja so na učenca (dijaka, študenta) osredotočeno učenje, učenje v manjših skupinah z učitelji kot spodbujevalci učenja in pridobivanje novih informacij s samostojnim učenjem. Izboljša učenje učencev in jim pomaga reševati probleme v realnem življenju z iskanjem (znanstvenih) podatkov (Gönc, Lorber, & Nerat, 2015).

2.2 Vpliv PNU na razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in timskega dela

PNU se osredotoča na reševanje strokovnih problemov v timih dijakov/študentov in spodbuja avtonomno učenje. Označuje interdisciplinarnost, sodelovalno učenje in timsko delo. PNU se je izkazalo kot pomemben način za obvladovanje znanja v poklicnem izobraževanju (Celinšek & Markič, 2011). Dejavnost učenja se začne s problemom, ki opiše niz pojavov ali dogodkov, potrebnih za razumevanje osnovnih teoretičnih procesov, načel ali mehanizmov in vključuje proces hipotetično deduktivnega ali analitičnega sklepanja v kombinaciji s predhodnim znanjem in določeno nalogo. Aktivira predhodno znanje dijakov/študentov, saj začetna analiza problemov spodbuja razširjanje prej pridobljenega (usvojenega) znanja. Ob tem pa predhodno pridobljeno (usvojeno) znanje olajša razumevanje novih informacij. Za uspešno učenje na osnovi problemov so ključnega pomena kakovostno oblikovani in zbrani problemi (Gönc, Lorber, & Nerat, 2015).

Informacije, ki so pridobljene s PNU, se ohranijo dlje časa, saj so pridobljene delno s samoizobraževanjem, prav tako pa učenci ob tem samostojno razvijajo določene spretnosti, ki kar jim omogoča, da se lahko hitro prilagodijo različnim situacijam v kliničnem okolju. Ob tem pa razvijajo tudi komunikacijske spretnosti, spretnosti reševanja problemov, timskega dela, vodenja in razumevanja izidov (raziskav), kar jim zagotavlja strokovnost, ki je bistvenega pomena pri vključevanju v klinično okolje. PNU vodi v kritično razmišljanje o naravi problema, se izmenjujejo ideje, vodi v razpravljanje in išče ustrezne rešitve. Prav tako vodi pridobivanje poglobljenega znanja in spretnosti za uspešno delovanje v zdravstveni negi in oskrbi. Zaradi aktivnega sodelovanja pri reševanju problemov se poleg komunikacijskih veščin razvija tudi sposobnost dela v skupini (Gönc, Lorber, & Nerat, 2015). Z motiviranimi posamezniki lahko učitelj izvaja bolj aktivno obliko pouka, ki je že sama po sebi bolj zanimiva. Najučinkoviteje v motivacijskem smislu je prilagoditi posamezne metode in pristope številu, starosti učečih in učni snovi. Le ob tem lahko pričakujemo zadovoljstvo učečih in dobre rezultate pomnjenja. Motivacija in zadovoljstvo učečih sta pomembna vidika kakovosti izobraževanja (Pajnič, 2016). Gönc s sodelavci (2015) navaja, da je učenje na osnovi problemov dolgotrajen proces, ki je odvisen od osebnostnih lastnosti posameznika, njegovih ciljev, znanja, sposobnosti in izkušenj. Vendar pa ne zagotavlja vedno boljše klinične pristojnosti. Skupinsko (timsko) delo pri PNU motivira člane skupine tako, da v obravnavo problema vložijo maksimalne napore, saj lahko kot posameznik oziroma skupina uspejo le, če je to v njihovem interesu in si med seboj pomagajo. Skupina nudi priložnost za razpravo, kjer so (lahko) podana različna stališča, pojasnijo se različni koncepti, med člani se deli znanje in pridobijo se nova spoznanja. PNU spodbuja skupinsko razpravo, razpravo različnih mnenj in pozitivne občutke ob seznanjanju skupine z novimi informacijami (Gönc, Lorber, & Nerat, 2015). Interakcije v majhni skupini študentom zagotavljajo priložnosti za postavljanje vprašanj, pojasnjevanje in razpravo o različnih stališčih in rešitvah, kar vodi do globljega razumevanja vsebin in olajša učenje. Na uspešno delovanje majhne skupine vpliva tudi družbeno, socialno in kulturno okolje (Gönc, Lorber, & Nerat, 2015).

Prav tako je potrebno posvetiti tudi posameznikom, ki niso vključeni v skupino, saj so lahko pomemben dejavnik, ki prispeva k disfunkciji skupine (Gönc, Lorber, & Nerat, 2015).

2.3 Vloga mentorja/mentorice v kliničnem okolju

Müller (2020) navaja, da je mentor oseba, ki mlajši ali manj izkušeni osebi daje/nudi pomoč in nasvete v določenem časovnem obdobju, predvsem na delovnem mestu ali v šoli. Označujejo ga tudi kot »vplivnega višjega sponzorja ali zagovornika«, »moderne, zanes-

ljivega svetovalca« in učitelja. Je oseba, ki mentoriranca spodbuja, vodi, usmerja, motivira, krepí njegovo samopotrđitev in vpliva na njegov karierni razvoj.

Mentorstvo je mogoče obravnavati kot metodo in spodbujevalne ukrepe, kot so pomoč, vodenje in razvoj rasti in strokovnega znanja o spretnostih, znanju, stališčih in strokovnih lastnostih posameznika. Je način razvijanja kariere osebe, ki običajno poteka v obliki podpore in spodbujanja osebe k doseganju svojih osebnih ciljev (Müller, 2020).

Na sistem mentoriranja se mora delovna organizacija pripraviti tako, da usposobi osebe, ki bodo opravljale to vlogo, da organizira celoten proces mentoriranja ter določi način spremljanja in ocenjevanja procesa. Mentorstvo se osredotoča na aktivnosti, ki spodbujajo dijaka s kritičnim premislekom, s poučevanjem, podporo, svetovanjem, pogajanjem in sodelovanjem v resnično vzajemnem in spoštljivem ozračju (Müller, 2020).

Mentorstvo v programih zdravstvene nege in oskrbe se odvija preko odnosa »dijak-mentor« ter medicinske sestre, ki nadzoruje, uči in ocenjuje dijaka/študenta (Müller, 2020). Tudi Eberl (2019) navaja, da je dobro izobražena, kompetentna medicinska sestra učiteljica ključnega pomena za zagotavljanje kakovostnih zdravstvenih kadrov, saj bodo le-ti opravljali delo na področju zdravstvene nege v smislu doseganja enakosti pri zdravju. Zato je potrebno zagotoviti kakovosten sistem za izobraževanje učiteljev na področju zdravstvene nege in oskrbe. Intervencije v izobraževanju na področju zdravstvene nege in oskrbe morajo biti uvedene strateško načrtovano in usklajeno. Izboljšanje, ohranjanje kakovosti in določitev ključnih kompetenc medicinskih sester učiteljic so zahteve hitro spreminjajočih zahtev na področju zdravstvenega varstva, in sicer so to zahteve po kakovostni zdravstveni negi in oskrbi v kliničnem okolju, hitro pridobivanje in izmenjava novih informacij ter dogajanj na področju zdravstvene nege in oskrbe in hitro razvijajoče se zdravstvene storitve, ki temeljijo na dokazih. Razvoj kompetenc medicinskih sester učiteljic lahko olajša prenos znanja na nove generacije učiteljev na področju zdravstvene nege in oskrbe ter prispeva k ohranjanju in izboljšanju kakovostnih zdravstvenih storitev. Mentorstvo je sestavni del dela medicinskih sester, pri čemer je nujno ustaljeno partnerstvo v izobraževalnih ustanovah in kliničnih okoljih (Müller, 2020) ter domovih za starejše.

3 Opis primera iz prakse

Med praktičnim usposabljanjem v domu za starejše je sodelovalo 25 od 27 dijakov smeri bolničar-negovalca (približno 93 %). Dijaki so skozi problemsko učenje in sistematično opazovanje prepoznali nepravilnosti pri vsakodnevnih negovalnih postopkih in uporabi osebne varovalne opreme. Opažene so bile številne napake, kot so nošenje istih rokavic pri različnih stanovalcih, neuporaba predpasnikov, nepravilno umivanje zobnih protez, pomanjkljiva higiena rok ter neprimerna komunikacija s stanovalci (na primer odpiranje vrat brez trkanja). Dijaki so zaznali, da se podobne nepravilnosti pojavljajo tudi pri zaposlenih, predvsem zaradi pomanjkanja časa, kadra, znanja ali rutinskega pristopa k delu. V okviru refleksije so dijaki analizirali vzroke napak, razmišljali o posledicah za zdravje in počutje stanovalcev ter skupaj iskali možnosti za izboljšanje kakovosti nege. Med najpogostejšimi predlogi so izpostavili stalno izobraževanje, večji mentorski nadzor, spodbujanje timskega dela in odprto komunikacijo o napakah brez obsojanja. Ta primer jasno pokaže, kako problemsko učenje spodbuja kritično razmišljanje, odgovornost, empatijo in profesionalnost dijakov. Z lastnim opazovanjem in razmišljanjem o napakah drugih so razvijali zavest o pomenu strokovnega dela ter povezali teoretično znanje s prakso.

4 Metodologija poučevanja

Poučevanje je temeljilo na problemskem učenju, kjer so dijaki izhajali iz realnih situacij, opaženih med praktičnim usposabljanjem v domu za starejše. Cilj je bil razvijati kritično mišljenje, strokovno odgovornost in sposobnost reševanja problemov v kontekstu zdravstvene nege.

Proces je potekal v več korakih:

1. opazovanje in beleženje: Dijaki so med prakso sistematično opazovali potek dela, uporabo osebne varovalne opreme in izvajanje negovalnih postopkov.

2. analiza opažanj: Po končanem delu so v razredu ali na delavnici skupaj analizirali nepravilnosti ter iskali vzroke in posledice opaženega.
 3. raziskovalni pristop: Skupine dijakov so primerjale opažanja s teoretičnim znanjem iz predmetov POA in POAV ter poiskale utemeljitve za pravilne postopke.
 4. iskanje rešitev: Dijaki so oblikovali predloge za izboljšave – od strokovnih postopkov do medosebnih odnosov.
 5. refleksija in evalvacija: Vsak dijak je zapisal osebno refleksijo o naučenem, o svojem odnosu do dela in o tem, kako bo znanje uporabil v prihodnosti.
- Metodologija je temeljila na aktivnem, sodelovalnem in izkustvenem učenju, kjer učitelj deluje kot mentor in usmerjevalec, dijaki pa kot aktivni soustvarjalci znanja. Tak pristop spodbuja samostojnost, profesionalno zrelost in notranjo motivacijo za kakovostno delo v praksi.

5 Rezultati in opažanja

Na podlagi analize refleksivnih zapisov in opažanj 25 dijakov smeri bolničar-negovalca so se pokazale številne nepravilnosti pri izvajanju negovalnih postopkov in uporabi osebne varovalne opreme.

Dijaki so najpogosteje poročali o:

- nepravilni uporabi osebne varovalne opreme (OVO) – npr. nošenje istih rokavic pri različnih stanovalcih, neuporaba predpasnikov, spuščeni lasje med delom;
- pomanjkljivi higieni rok in malomarnem ravnanju z zaščitnimi sredstvi;
- nepravilnostih pri negovalnih postopkih, kot so površno hranjenje, nepravilno čiščenje zobnih protez in neuporaba zaščitne kreme po kopeli;
- neprimerni komunikaciji s stanovalci (odpiranje vrat brez trkanja, pomanjkanje empatije).

Dijaki so zaznali, da se podobne nepravilnosti pojavljajo tudi pri zaposlenih, kar so pripisali pomanjkanju časa, kadra, znanja, rutinskemu delu in pomanjkanju nadzora.

Kljub temu so dijaki izpostavili, da jih je izkušnja naučila odgovornosti, strokovnega ravnanja in pomena empatije. Refleksija je pokazala pomemben napredek v razumevanju etike dela, samokritičnosti in povezovanja teorije s prakso.

Med predlaganimi rešitvami so najpogosteje navedli:

- redno strokovno izobraževanje in ponavljanje postopkov,
- večji nadzor in mentorsko spremljanje,
- spodbujanje timskega sodelovanja in komunikacije,
- ter odprto, spoštljivo razpravo o napakah brez obsojanja.

Rezultati potrjujejo, da PNU učinkovito spodbuja kritično mišljenje, profesionalni razvoj in zavest o kakovosti zdravstvene nege.

Zaključek

Izvedeni primer iz prakse je pokazal, da PNU predstavlja izjemno učinkovit pristop pri usposabljanju dijakov zdravstvene nege in oskrbe. S tem, ko so dijaki izhajali iz realnih situacij, opaženih v domu za starejše, so razvijali sposobnost kritičnega mišljenja, analize vzrokov napak in iskanja strokovno utemeljenih rešitev. Tak način učenja jim je omogočil, da povežejo teoretično znanje s praktičnimi izkušnjami ter prepoznajo pomen odgovornosti, empatije in strokovne etike pri delu s starostniki. Rezultati potrjujejo, da PNU pomembno prispeva k profesionalni rasti dijakov, saj spodbuja samostojnost, sodelovalno delo, refleksijo in razvoj kompetenc, ki so ključne za kakovostno zdravstveno nego. Prav tako se je pokazalo, da dijaki ob takšnem pristopu prevzemajo aktivno vlogo v učnem procesu in postajajo soustvarjalci znanja, kar povečuje njihovo notranjo motivacijo in samozavest pri delu. Pomemben dejavnik uspeha je tudi vloga učiteljice-mentorice praktičnega pouka zdravstvene nege in oskrbe, ki dijake vodi skozi proces od opazovanja do refleksije in spodbuja odprto razpravo o napakah brez obsojanja. Takšen pristop krepi varno in spodbujevalno učno okolje, kjer so napake razumljene kot priložnosti za učenje in ne kot neuspeh. Ugotovitve kažejo, da je PNU smiselno še naprej sistematično vključevati v praktični pouk zdravstvene nege in oskrbe ter ga postopoma razširjati tudi na druga področja strokovnega izobraževanja. Tak pristop dijakom ne omogoča le usvajanja tehničnih spretnosti, temveč

spodbuja razvoj poklicne identitete, etične občutljivosti in pripravljenosti na vseživljenjsko učenje – kompetenc, ki so temelj sodobnega, odgovornega in kakovostnega zdravstvenega kadra.

Literatura

- Celinšek, D., & Markič, M. (2011). Nova vloga učitelja in učiteljeve kompetence pri problemsko naravnem učenju. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja* (4), 95-108.
- Eberl, S. (2019). Pedagoške kompetence medicinske sestre glede na priporočila Svetovne zdravstvene organizacije. Magistrsko delo. Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede Univerze v Mariboru.
- Gönc, V., Lorber, M., & Nerat, J. (2015). Zadovoljstvo študentov zdravstvene nege s problemskim učenjem. *Obzornik zdravstvene nege*, 49(3), 205-213.
- Müller, U. (2020). Vloga mentorja na kliničnih vajah v srednješolskem izobraževanju zdravstvene nege. Magistrsko delo. Maribor : Fakulteta za zdravstvene vede Univerze v Mariboru.
- Pajnič, M. (2016). Kaj študente zdravstvene nege motivira za učenje in kako ocenjujejo simulirano klinično usposabljanje. *Obzornik zdravstvene nege*, 50(2), 126-134.

POT DO USPEHA

Povzetek: Kot učiteljica sem velikokrat pri poučevanju otrok prišla do spoznanja, da je dober načrt, kako doseči cilje, ključnega pomena za uspešno in dolgotrajno znanje. Vrsto let v proces pouka sistematično vključujem elemente formativne pedagogike, vidnega učenja in medpredmetnega povezovanja, ki so se izkazali kot učinkovite in učencem bolj prijazne ter razumljive oblike dela. Rezultati takšnega dela ne prinašajo zgolj dober učni uspeh vsakega posameznika, temveč poglobljeno in osmišljeno znanje, dolgotrajno pomnjenje in možnost izbire prave, učinkovite strategije za učenje, predvsem pa višjo motivacijo za delo ter splošno zadovoljstvo učenca in učitelja. Pomembno je, da vsi udeleženci učnega procesa, tudi starši, verjamejo v njegovo delovanje ter vidijo njegove pozitivne učinke, rezultate. V prispevku je ob konkretnih primerih dobre prakse predstavljena učinkovita raba ključnih elementov formativne pedagogike, kot so načrtovanje učnih korakov v obliki poti učenja, postavljanje jasnih meril in kriterijev uspešnosti, možnost izboljševanja lastnega znanja oz. izdelkov, iskanje dokazov o znanju ter učinkovita povratna informacija.

Ključne besede: formativno spremljanje učenčevega znanja, medpredmetno povezovanje, izkustveno učenje, vidno učenje, kakovost, napredek.

THE WAY TO SUCCESS

Abstract: As a teacher, I have often come to realize when teaching children that a good plan for achieving goals is key to successful and long-lasting learning. For many years, I have been systematically incorporating elements of formative pedagogy, visible learning, and interdisciplinary integration into the teaching process, which have proven to be effective and more student-friendly and understandable forms of work. The results of such work not only bring good academic success for each individual, but also in-depth and meaningful knowledge, long-term memory, and the ability to choose the right, effective learning strategies, and above all, higher motivation to work and overall satisfaction for both students and teachers. It is important that all participants in the learning process, including parents, believe in its effectiveness and see its positive effects and results. The article presents concrete examples of good practice in the effective use of key elements of formative pedagogy, such as planning learning steps in the form of a learning path, setting clear criteria and standards for success, the opportunity to improve one's own knowledge or products, searching for evidence of knowledge, and effective feedback.

Keywords: formative assessment, interdisciplinary integration, experiential learning, visible learning, quality, progress.

Uvod

Toliko različnih oblik in metod dela, stilov poučevanja, kot jih danes poznamo v sodobni šoli, jih po mojem mnenju nismo poznali še nikoli v vsej zgodovini šolstva. Občasno bi to zmotilo še tako dobrega učitelja, strokovnjaka. Vendar pa so to zgolj številne priložnosti najti najboljšo pot dela, ki bo ustrezala in prinašala vidne rezultate tako učitelju kot učencem oz. vsem udeležencem pedagoškega procesa. Sama sem takšno priložnost našla že pred veliko leti, ko se je v slovenskem šolskem prostoru pojavila zamisel, ideja o vpeljevanju formativnega spremljanja učenčevega znanja v proces poučevanja, učenja. Sami začetki niso bili povsem jasni, kaj naj bi to pravzaprav pomenilo in kako bo to vplivalo na celoten proces poučevanja. Ker pa sem nekje v sebi čutila nekakšno »nezadovoljstvo« ob tradicionalnih oblikah poučevanja, sem vztrajno raziskovala, se načrtno pričela izobraževati in vpeljevati prve korake formativne pedagogike. Sprva sem v svoje delo vključila zgolj posamezne dele formativnega spremljanja v nekatere ure pouka. Rezultati so bili resnično vidni v zelo kratkem času. Z leti sem ugotovila, da formativna pedagogika zame ni postala zgolj stil mojega poučevanja, temveč predvsem način življenja, razmišljanja. Določene korake sem uporabila tudi pri drugih oblikah dela, predvsem pri načrtovanju in analizi rezultatov, učinkov.

Začetki vpeljevanja formativnega spremljanja v pouk

Že na začetku poklicne poti sem v svoje delo načrtno vključevala elemente vidnega učenja in učenja za življenje. Ob uporabi zgolj nekaterih elementov formativne pedagogike, pa so bili vidni pozitivni učinki takšnega dela takojšnji, motivacija učencev visoka, najbolj opazno pa je bilo boljše pomnjenje vsebin ter njihova uporaba v različnih učnih situacijah. Ugotovila sem, da lahko s pravo usmeritvijo in osmišljenim vodenjem učenci dosegajo višje ravni

znanja ter boljše učne dosežke. Njihovo znanje je postajalo bolj poglobljeno, uporabno, predvsem pa dolgotrajno. Učenec v takšnem procesu postane odgovoren in samozavesten člen znotraj celotnega učnega procesa.

Formativno ocenjevanje je tako tudi pri mojem delu postal proces sprotnega spremljanja, usmerjanja in podpore učenčevega učenja. Ugotovila sem, da v ospredju ni bila več potreba po pridobivanju ocen, temveč zbiranje povratnih informacij, ki pomagajo učencu napredovati, učitelju pa prilagajati pouk. Učenec je tako postal aktiven soustvarjalec in ne pasiven opazovalec učnega procesa.

Osnovni koraki, ki sem jih pri delu vključila, so bili razumevanje učnih ciljev in kriterijev ocenjevanja za vse udeležence učnega procesa, omogočiti učencem vpogled v lastno napredovanje, krepiti odgovornost za učenje in razmišljanje o lastnem učenju, boljše strategije učenja in poučevanja znotraj postavljenih vsebin, ciljev učnega načrta, pravilnikov.

Osnovni elementi formativne pedagogike, ki jih pri svojem delu uporabljam še danes in sem jih spoznavala ter v svoje delo vključevala postopoma, so:

- ugotavljanje učenčevega predznanja, ki mi omogoča strokovno odločitev, kateri učni cilji bodo v procesu učenja izpostavljeni, v ospredju,
- načrtovanje dela, pot učenja,
- postavljanje jasnih meril in kriterijev uspešnosti,
- sprotne in končne povratne informacije,
- izboljševanje lastnih dosežkov,
- dokazi o znanju.

Ugotavljanje učenčevega predznanja je ključni korak, saj daje usmeritev za nadaljnje načrtovanje učnega procesa tako učitelju kot tudi učencu. V tem delu pri učencih večkrat uporabim strategijo razreševanja problemske situacije (brezno učenja). Učenci sami ugotovijo, kaj o določeni vsebini že vedo, ob spoznanju, kaj želimo doseči, aktivno pristopijo k načrtovanju poti učenja, po kateri bodo prišli do zastavljenih ciljev. Istočasno iščejo načine, kako premagati ovire na poti do znanja, cilja...

Velik izziv zame predstavlja, kako učence naučiti oblikovati dober načrt dela, učenja. Učenci v tem delu procesa nekako ne znajo natančno opisati ali navesti korake, po katerih bodo prišli do nekega zastavljenega cilja. Izzovem jih tako, da najprej narišejo pot, ki predstavlja pot njihovega učenja. Najpogosteje takšno pot narišejo v obliki nekega hriba, ceste... Seveda je skica odvisna od starostne stopnje otrok in predstavljalivosti vsakega posameznika. V nižjih razredih si učenci pogosto pomagajo z uporabo piktogramov, ki predstavljajo vmesne cilje oz. učne korake. Učenci višjih razredov so pri tem že bolj natančni. Prav tako je razumevanje pomena narisane poti učenja povsem drugačno, ne samo med starostno različnimi učenci, temveč med vsakim posameznikom. Zanimivo je, da ne glede na starost učenca, ob sliki pridejo do spoznanja, od kod bodo pričeli ter kako nadaljevali svoj proces učenja. Pri tem na svoj način prikažejo korake, ki predstavljajo doseganje posameznih vmesnih ciljev, ki so ključni za doseg željenega cilja. Učenci so že v tem delu spodbujeni k razmišljanju, kaj, koliko in na kakšen način bo potrebno izkazati svoje znanje. Tako morda v enem delu na nezavedni ravni nastajajo ideje o dokazih o znanju in merila, kriteriji uspešnosti. Pot učenja postane viden načrtovan proces, v katerem učenec skupaj z učiteljem oblikuje jasne korake od začetnega znanja do želenih učnih ciljev. Gre za strukturirano predstavitev kam gremo, kje smo in kako bomo prišli do cilja. Namen poti učenja je, da učenci razumejo učne cilje, poznajo kriterije uspešnosti ter imajo vpogled v svoje napredovanje. To jim omogoča, da so aktivni soustvarjalci svojega učenja in prevzemajo odgovornost zanj.

Najpogosteje že pri načrtovanju korakov učenja nastajajo prva merila in kriteriji uspešnosti. Pogosto jih učenci oblikujejo povsem spontano, samostojno. Ob vodenju učitelja pa učenci spoznajo, da so jasna merila in kriteriji osnova za razumevanje, kaj pomeni odlično opravljeno delo in kako pri tem uporabiti izboljšave. Učenec ve, kaj se od njega pričakuje, kaj pri svojem delu naj izboljša in kako. Vsebine zanj postanejo bolj razumljive in osmišljene. Pri tem razume, da morebiten neuspeh ni konec učnega procesa, ampak zgolj priložnost za doseganje boljših rezultatov. Napake postanejo zgolj ključen, občasno nujen element v

procesu učenja in ne ocena učenčevega neznanja. Osrednji element formativnega spremljanja je kakovostna povratna informacija. Učencu sporoča, kje v procesu učenja se trenutno nahaja, kaj je že dosegel in kaj do sedaj naj izboljša. Učenec ima možnost boljšega razumevanja ciljev in kriterijev uspešnosti. Prav tako prevzame nadzor nad svojim učenjem in postane odgovoren za izkazovanje lastnega znanja. Povratno informacijo lahko poda učitelj ali kritičen prijatelj, sošolec. Seveda je pred tem nujno učence seznaniti s tem, kaj konkretno učinkovita, kvalitetna povratna informacija mora vsebovati ter kako jo podati. V vsakem primeru je potrebno poudariti, da povratna informacij ni ocena, temveč zgolj usmeritev za nadaljnje učenje. Povratna informacija mora biti jasna, pove naj, kaj je dobro in kaj naj se izboljša, ponuja izbiro različnih strategij za učenje in izboljševanje, predvsem pa naj gradi učenčevo samozavest, motivacijo, samoregulacijo in ne občutka neuspeha. Povratna informacija vrstnika ima poseben pomen – učenec jo pogosto sprejme bolj sproščeno in jo vidi kot podporo, ne kot presojo. Obenem s tem, ko daje povratno informacijo sošolcu, tudi sam pogloblja razumevanje učnih ciljev in kriterijev. Tako vrstniško sodelovanje spodbuja skupnostno učenje, solidarnost in samorefleksijo.

Možnost sprotnega izboljševanja lastnih dosežkov, znanja, daje učencu občutek enakovrednega partnerja v procesu učenja. Učenčeva motivacija za delo je visoka, izboljša se kvaliteta celotnega procesa. Učenec dobi možnost, da se iz napak uči, jih razume in postopno odpravlja. Učenje postane proces konstantnega napredovanja in ni zgolj enkratna priložnost za oceno. Sprotno izboljševanje dosežkov omogoča učencu boljše razumevanje učnih vsebin, razvijanje odgovornosti in samostojnosti, vztrajnosti ter analiziranje lastnega dela, napredka. Učenec se zave, da lahko s trudom in premišljenim učenjem dosega boljše rezultate.

Prav je, da učence ne vključujemo samo v proces načrtovanja učenja, temveč tudi v proces dokazovanja pridobljenega znanja. Učenec postane odgovoren, da učitelju pokaže, do kod je pri osvajanju znanja prišel, kaj je spoznal, kako razume snov in kaj bo še potrebno. V tem delu pogosto želim od učencev pridobiti informacije o tem, kako jim bo pridobljeno znanje koristilo v nadaljevanju. Učencem ponudim možnost, da lahko izbirajo med različnimi načini, kako bodo znanje pokazali. Na začetku so ti predlogi povezani zgolj z njihovimi izkušnjami, ki so jih do sedaj pridobili. Ob vodenju pa kasneje razvijejo občutek, kakšna oblika dokaza je primerna za določeno vsebino. Učitelj in učenec dobita vpogled v močna področja učenčevega znanja in tudi v tista, ki jih je potrebno izboljševati.

Izvajanje elementov formativne pedagogike pri uri SPO v 3. razredu

V nadaljevanju je opisan primer vpeljevanje ključnih elementov formativnega ocenjevanja pri pouku SPO v tretjem razredu.

Velik del ciljev tretjega razreda pri pouku SPO je namenjen spoznavanju življenja in dela na kmetiji v različnih letnih časih. Učenci se skozi celoten sklop seznanijo s številnimi informacijami, ki za nekatere (zaradi načina življenja) predstavljajo popolno abstrakcijo. Ob razumevanju tega dejstva je dober načrt celotnega spoznavnega procesa ključen.

Po seznanitvi s ključnimi cilji ter razumevanjem, kaj si želimo in je potrebno spoznati, sem med učenci izpeljala prvi korak formativnega spremljanja, diagnostiko predznanja. Pomembno je bilo, da ugotovim, od kod bom lahko skupaj z učenci načrtovala nadaljnje korake poti učenja.

Učenci so prejeli list papirja, na katerem so bili narisani zgolj piktogrami, ki so predstavljali ključne pojme povezane s kmetijo. Učenci so v prazne piktograme, ki so predstavljali npr. delo na kmetiji, živali na kmetiji, poljščine in vrtnine, stroje in orodja, delovne površine, izdelke in pridelke, vpisovali pojme povezane s kmetijo, ki jih trenutno poznajo, jih znajo pojasniti. Svoje ugotovitve so predstavili celotni skupini. Pri tem so razmišljali, kaj je tisto, kar bi si o kmetiji želeli vedeti, še spoznati. Delovni list smo uporabili kasneje tudi v fazi iskanja dokazov o znanju, izboljševanju pridobljenega znanja, pri sprotni in končni povratni informaciji ter vsekakor pri končni analizi usvojenega znanja.

V nadaljevanju sem učence seznanila s cilji, ki naj bi jih skozi celoten proces učenja usvojili. Učenci so dobili možnost podajanja lastnih idej, zamisli, kako priti do zastavljenih ciljev. Tako smo lahko pričeli z načrtovanjem učnih korakov oz. z oblikovanjem poti učenja.

Pot učenja, ki smo jo oblikovali, je vsebovala naslednje korake:

- kaj vem, kaj že znam (ugotavljanje predznanja, delovni list – prvi zapis),
- ogled kmetije,
- pojasnjevanje pojma kmetija,
- spoznavanje vrst kmetij,
- spoznavanje različnih gospodarskih poslopij,
- opis obdelovalnih površin,
- poimenovanje prebivalcev kmetije,
- uporaba orodij in strojev na kmetiji,
- opis kmečkih opravil (primerjava s preteklostjo),
- koristi domačih živali,
- obravnava pojma pridelek in izdelek,
- opis ter primerjava življenja na kmetiji skozi letne čase,
- obisk tržnice.

Pot učenja so učenci v začetku po lastnih predlogih oblikovali individualno ali v parih, kasneje so jo oblikovali v enotno, skupno. Le to so zapisali v zvezke ter ob koncu vsakega koraka na njej označili končano nalogo in se seznanili z naslednjo. Istočasno so podajali predloge, kako bodo dosegli naslednji zastavljeni cilj.

Med opisanimi koraki so učenci sproti dopolnjevali na začetku predstavljen delovni list z novo usvojenimi pojmi. Pri zapisih v različnih časovnih intervalih so uporabljali drugačno barvo pisala, da so lahko tudi na ta način vidno spremljali svoj napredek. V zaključni fazi so učenci svoje znanje uporabili pri prikazu, demonstraciji v obliki igre življenja na kmetiji skozi različne letne čase ter prodaje izdelkov, pridelkov na tržnici.

Pri diagnosticiranju predznanja sem opazila, da je poznavanje določenih pojmov, povezanih s kmetijo, omejeno zgolj na poznavanje vrtnin in poljščin ter domačih živali. Opisi načina življenja na kmetiji, uporabe strojev in orodij, gospodarskih poslopij ter delovnih površin, so bili zelo skromni. Opazila sem tudi, da kar nekaj učencev ni imelo prave predstave o izgledu same kmetije ter gospodarskih poslopij. Zato je bil ogled kmetije v živo (skupaj z vključitvijo v določena kmečka opravila) nujen in smiseln.

V nadaljevanju je sledil ogled kmetije v bližini šole, ki je bil predhodno skrbno načrtovan skupaj z lastnikom kmetije. Cilj ogleda ni bil le bežen ogled kmečkih poslopij ter domačih živali, temveč spoznavanje načina življenja na kmetiji ob skrbnem prikazu kmečkih opravil, v katerih so aktivno sodelovali učenci sami. Učenci so se seznanili tudi s primarno dejavnostjo kmetije – predelavo mleka, izdelavo mlečnih izdelkov ter njihovo prodajo. Skozi celoten ogled so se učenci seznanili z življenjem na kmetiji v preteklosti, predvsem pa s pomenom ohranjanja načina življenja na kmetiji kot dela kulturne dediščine. Samostojno so iskali povezave med preteklostjo in sedanostjo ter spoznavali razvoj kmetije skozi čas.

Po ogledu je sledilo delo v šoli. Učenci so predstavili svoja opažanja in tudi občutja. Razmišljali so, katera znanja so pridobili povsem na novo, katera so zgolj dopolnili in kako bodo ta znanja uporabili pri nadaljnjem delu. V ta korak je bilo vključeno prvo dopolnjevanje delovnega lista, ki so ga učenci prejeli na začetku učnega procesa. Opazili so, da so prvotne zapise kar obsežno dopolnili z novimi. Ob pridobljeni lastni izkušnji so učenci veliko lažje sledili nadaljnji obravnavi vsebin, ki je sledila ob dodatnem samostojnem raziskovanju tudi ob pomoči ponujene literature in drugih virov. Zanimivo je bilo spoznanje, da so učenci ob vsakem naslednjem novem koraku predlagali, da si določene pojme razjasnijo s konkretnim ogledom nekega predmeta ali opravila. Povsem spontano so v šolo pričeli prinašati predmete, knjige in druge prikaze povezane z obravnavanimi vsebinami. Razlaga in usvajanje novih vsebin je tako potekalo kot skupno delo učitelja, učencev ter v ozadju tudi staršev, starih staršev. Sproti so nastajali zapisi v zvezkih povsem po idejah učencev.

Ob koncu prvega dela obravnave vsebin, povezanih s spoznavanjem življenja in dela na kmetiji skozi različne letne čase, je tako nastal nov načrt, nova pot učenja, ki pa se je navezovala na pridelavo in izdelavo pridelkov oz. izdelkov na kmetiji ter njihovo prodajo. Učenci so ponovno samostojno oblikovali korake poti učenja:

- ogled tržnice,
- intervju z branjevkami,
- ogled prodajne ponudbe (pridelki in izdelki, degustacija),
- nakup.

V nadaljevanju smo izvedli tudi te zastavljene korake. Učenci so tako pridobili izkušnje iz tistega dela vsebin, ki prvotno niso bile načrtovane, izkazale pa so se kot zelo učinkovite.

Po prihodu v šolo sem opazila, da je veliko učencev k nadaljnjemu delu pristopilo veliko bolj motivirano, samozavestno, delo v nadaljevanju pa je potekalo bolj sproščeno.

V zaključni fazi so učenci predlagali, da ponovno dopolnijo delovni list iz začetne faze obravnave vsebin, ter znanje, ki so ga pridobili, prikažejo ob raznih igrah vlog. Učilnica se je tako večkrat spremenila v dogajalni prostor po meri učencev (kmetija, tržnica), ki so na ta način dobili priložnost uporabiti in pokazati na novo pridobljeno znanje. Ugotovili so, da je njihovo znanje boljše oz. da so izrazito napredovali, da so njihovi opisi (v primerjavi s prvotnimi) postali natančnejši, obsežnejši ter da so pridobili izkušnje, ki jih bodo lahko uporabili v prihodnosti.

Zaključek

Ko učenec razume, kam vodi učni proces, se lažje osredotoči na bistvo. Pot učenja mu pokaže, da uspeh ni enkratni dosežek, temveč rezultat zaporednih korakov, ki jih je mogoče doseči s trdom in podporo. Jasno zastavljeni cilji in kriteriji omogočajo, da učenec prejema kakovostno povratno informacijo in ve, kaj mora izboljšati. S tem se razvija občutek kompetentnosti, ki je ključen za notranjo motivacijo. Učenec tako postopno pridobiva samozavest in dosega višje ravni znanja.

Pot učenja je temelj formativnega spremljanja, saj ustvarja pregledno strukturo učenja in daje učencu občutek varnosti ter usmerjenosti. S tem, ko omogoča razumevanje poti in ne zgolj cilja, krepi zavest, da je učenje proces, v katerem je vsak korak pomemben. Takšen pristop spodbuja razvoj odličnega znanja, ki temelji na razumevanju, samostojnosti in zmožnosti prenosa znanja v nove situacije.

Literatura

- Hattie, J. (2018). Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka na učenje. Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI.
- Komljanc, N. (2008). Didaktika ocenjevanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). Izkustveno učenje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Novak, L. (2018). Formativno spremljanje na razredni stopnji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peršolja, M. (2019). Formativno spremljanje znanja v praksi. Priročnik za učitelje. Ljubljana.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

KOMUNIKACIJA KOT KLJUČ POVEZOVANJA V MEDKULTURNEM RAZREDU

Povzetek: Komunikacija med učiteljem in učencem je ključni dejavnik uspešnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Kot učitelj v medkulturnem razredu se še posebej zavedam, kako pomembna je kakovostna in premišljena komunikacija. V razredu, kjer so učenci iz različnih kulturnih, jezikovnih in družbenih okolij, vedno znova iščem načine, kako se povezati z vsakim posameznikom in ustvariti okolje, kjer bi se vsi počutili vključeni, varni in razumljeni. V članku bom s primeri predstavil, kako uporabljam različne komunikacijske pristope, s katerimi sem reševal izzive pri delu z učenci v 5. razredu osnovne šole. Posebej pomembno se mi zdi, da učenci razumejo, da jih spoštujem takšne, kot so. V takšen okolju mora biti komunikacija odprta, strpna, jasna in prilagodljiva. S potrpežljivostjo in spoštljivim odnosom sem uspel vzpostaviti dvosmerno sodelovanje, kjer so učenci zaupali, sodelovali in se čutili motivirane. Ugotavljam, da je uspešna komunikacija most, ki povezuje različne svete in omogoča uspešno učenje znanja ter medsebojnega razumevanja.

Ključne besede: multikulturalizem, komunikacija, odnosna kompetenca, vključujoče okolje, drugo triletno

COMMUNICATION AS THE KEY TO CONNECTION IN THE INTERCULTURAL CLASSROOM

Abstract: Communication between teacher and student is a key factor in a successful educational process. As a teacher in an intercultural classroom, I am especially aware of how important high-quality and thoughtful communication is. In a classroom where students come from diverse cultural, linguistic and social backgrounds, I constantly look for ways to connect with each individual and create an environment where everyone feels included, safe and understood. In this article I will present examples of how I use different communication approaches to address challenges in working with fifth-grade elementary school students. I find it particularly important that students understand that I respect them for who they are. In such an environment, communication must be open, respectful, clear and adaptable. With patience and a respectful attitude, I managed to establish a two-way collaboration where students trusted, cooperated and felt motivated. I have found that successful communication is a bridge connecting different worlds, enabling both effective learning and mutual understanding.

Key words: multiculturalism, communication, relational competence, inclusive environment, middle primary level

1 Uvod

V petem razredu osnovne šole poučujem že vrsto let. Zadnjih pet let se je struktura mojih učencev z vidika narodnosti zelo spremenila. Dinamika, ki jo daje medkulturni razred, je zanimivejša in bogatejša, tako da mi prinese veliko novih znanj in izkušenj. Hkrati sem izpostavljen številnim izzivom, predvsem glede navad in jezika učencev. Pogostejši so spori med učenci, ki jih v šolo prinašajo tudi iz domačega okolja. Zavedam se, da je moja besedna in predvsem nebesedna komunikacija ključ do uspešnega dela in sodelovanja z učenci in njihovimi starši. V preteklem šolskem letu sem poučeval v razredu, kjer je bila jezikovna pestrost zelo izrazita in je vplivala na šolsko delo, poleg tega je imelo kar nekaj učencev v oddelku tudi vedenjske in zdravstvene specifične. Tako sem veliko časa namenil posamezniku, da sem ga razumel in mu posledično lahko pomagal po svojih najboljših močeh. Na osnovi analize dela v preteklem šolskem letu sem se odločil, da pripravim smernice, s katerimi sem si pomagal pri komunikaciji z učenci in starši. Smernicam sem dodal še primere iz svoje prakse.

2 Multikulturalizem

Multikulturalizem je politika in način življenja, ki priznava enakovrednost vseh kultur ter poudarja njihovo avtonomijo in pomen v sodobni družbi. Nanaša se na odgovornost kulturnih in izobraževalnih institucij, da z novimi ukrepi in pobudami omogočajo razvoj različnih kultur na istem prostoru. Pri tem ima ključno vlogo šola, saj s svojim vplivom oblikuje odnos družbe do tujih kultur. Gajić (Gajić, 2011) opredeljuje multikulturalizem kot univerzalno politiko, ki zagovarja kulturni pluralizem in zavrača zatiranje drugačnosti.

Kulturne razlike razume kot bogastvo, ki spodbuja napredek, zato jih je treba ohranjati, spodbujati in razvijati. Cilj te politike je ustvariti družbo, ki temelji na strpnosti, enakopravnosti in spoštovanju pravice do različnosti. Učiteljski poklic je kompleksen in zahteva osebe, ki združujejo vlogo izobraževalca, vzgojitelja, koordinatorja in svetovalca. Učitelj je posredovalec znanja, hkrati pa vodi učence k samostojnemu učenju ter oblikovanju kulturne in družbene zavesti. S tem, ko ustvarja medkulturno razredno klimo, spodbuja sodelovanje, spoštovanje in odprtost do drugačnosti. Pomembno je, da učitelj v kulturno raznolikem okolju razume vzroke in posledice preseljevanja, odprto govori o kulturnih razlikah, se sooča z izzivi dvojezičnosti in spodbuja medkulturne stike in razumevanje. Učitelj mora nenehno izpopolnjevati svoje znanje in ozaveščati pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, v katerem deluje. Le z odprtostjo in pripravljenostjo za vseživljenjsko učenje lahko razvija svojo medkulturno kompetenco (Vižintin, 2017). Biti mora etičen, kompetenten in samostojen strokovnjak, ki uporablja sodobne metode poučevanja, sodeluje s kolektivom in vključuje starše v vzgojno-izobraževalni proces.

3 Odnosna kompetenca

Šolsko okolje ponuja številne priložnosti za vzpostavljanje in razvijanje medosebnih odnosov. Ti odnosi učencem omogočajo, da v šoli zadovoljujejo različne potrebe ter se ob tem osebnostno razvijajo. Odnos med učiteljem in učencem mora temeljiti na odprtosti, medsebojnem spoštovanju, zavedanju soodvisnosti ter prizadevanju za osebno rast in skupno zadovoljstvo. Pri tem sta ključna pristna skrb za napredek učenca in zdrava avtoriteta, ki deluje kot zgled. Zavedanje pomena odnosov je del t. i. odnosne kompetence, ene izmed temeljnih kompetenc učitelja. Odnosna kompetenca pomeni sposobnost učitelja, da otroka zaznava kot posameznika, takega, kot v resnici je, ter da svoje vedenje prilagodi njegovim potrebam, ne da bi pri tem izgubil vodilno vlogo. Gre za sposobnost vzpostavljanja pristnega stika in resničnega poslušanja. Odnosno kompetenten učitelj jemlje resno misli in občutja svojega sogovornika (Juul, 2014). Učitelj, ki razvija oz. poseduje odnosno kompetenco, zna ljudi voditi tako, da se vsi vključeni počutijo dobro in ne doživljajo občutkov krivde. Osrednji element odnosne kompetence je empatija.

4 Komunikacijske veščine

Za vzpostavljanje kakovostnih socialnih odnosov v vseh smereh je bistvena učinkovita komunikacija. Ker komunikacijske veščine predstavljajo pomemben del odnosne kompetence, jih morajo razvijati in utrjevati vsi sodelujoči v komunikaciji. Pogovor med učiteljem in učencem temelji na ustrezno izkazani empatiji učitelja. Če želimo resnično razumeti učenčevo perspektivo, moramo upoštevati njegovo pripravljenost, da se nam odpre. Kadar učenec na to še ni pripravljen, mu moramo dati čas in pogovor po potrebi preložiti. Primer: V moj oddelek je prišla učenka 1, ki je zavračala kakršen koli kontakt s sošolci in če ji kaj ni bilo po volji, se je do njih vedla agresivno. V komunikaciji z mano je bila redkobesedna, prav tako ni kazala interesa za pouk (z izjemo likovne umetnosti). V interakcijah z njo je bila potrebna velika potrpežljivost kot tudi postopnost. Na nekatere informacije je bilo potrebno dolgo čakati. Ob zaznavi problema na začetku šolskega leta sem v šolo povabil njeno mamo (prihaja iz disfunkcionalne družine), ki mi je nekatere pomembne podatke zaupala že na prvem srečanju, določene pa zamolčala in sem jih izvedel šele po nekaj mesecih (npr. da je imela učenka na prejšnji šoli, ki se nahaja v drugem mestu, že odločbo o usmeritvi). Ob koncu šolskega leta je bil pri učenki opazen precejšen napredek, saj je skoraj vsakodnevno sama prihajala k meni in mi pripovedovala o različnih dogodkih iz njenega življenja.

Razumevajoč pogovor omogoča čustveno podporo učencu, razumevanje njegovega pogleda ter izraža učiteljevo pripravljenost, da to perspektivo sprejme in upošteva. Učenčevo vedenje oz. delovanje je zunanji odraz njegovih notranjih stanj, ki se lahko razvijajo v zaželeno ali nezaželeno smer. Ko se učitelji soočimo z neželenim vedenjem, je naša naloga, da jasno izrazimo pričakovanje spremembe. Pri tem postopno stopnjujemo izražanje zahtev – od

blažjih do bolj izrecnih oblik. Pomembno je, da vedenje ločimo od osebe, saj s tem ne ogrožamo odnosa, ki lahko postane ključna spodbuda za učenčevu pozitivno spremembo. Primer: Isti oddelek kot učenka 1 je obiskoval tudi učenec 2, ki je bil v interakcijah s sošolci zelo vzkipljiv. Razburjal se je za malenkosti in svojo jezo kazal z agresijo, kar je bilo zelo moteče za druge učence in je v hipu spremenilo razredno klimo. Ob takih trenutkih se je po navadi večina učencev ozrla name in čakala na moj odziv. Takrat sem se zavedal moči neverbalne komunikacije in skušal dosledno biti pozoren, da sta moja mimika in ton glasu bila ves čas spoštljiva in kazala zanimanje za težavo učenca. S pomočjo kratkih in jasnih navodil, preprostih vaj za sproščanje, pohval za samonadzor, jasno postavljenih mej ter z vztrajnostjo se je učenčeva samokontrola sčasoma zelo izboljšala.

Pogosto je treba skupaj z učenci, s starši ali šolsko svetovalno službo raziskati ozadje vedenja ter morebitne notranje stiske otroka. Tudi učenci, ki se vedejo skladno s pričakovanji, lahko doživljajo notranje stiske. Zato nosimo učitelji odgovornost za vzpostavljanje pozitivnih odnosov, ki učencem omogočajo dostop do podpore in pomoči odraslih, kadar jo potrebujejo. Dobri odnosi med učitelji in učenci ustvarjajo okolje zaupanja, v katerem se učenci lahko obrnejo na odrasle (sami ali s pomočjo vrstnikov), kadar se znajdejo v stiski. Primer: Med odmori, na športnih dnevih, ekskurzijah in podobnih priložnostih se pogovarjam z učenci; pokažem jim, da me zanimajo njihovi interesi in želje, prisluhnem njihovim težavam, povprašam jih o njihovih občutkih ipd. Na ta način z učenci vzpostavim bolj pristen, osebni odnos, ki omogoča, da mi lažje zaupajo in se obrnejo name, ko potrebujejo pomoč.

5 Smernice za kakovostno in vključujočo komunikacijo v medkulturnem razredu

Kot učitelj v medkulturnem razredu se še posebej zavedam, kako pomembna je kakovostna, premišljena in spoštljiva komunikacija. Glede na to, da se je struktura učencev v zadnjih letih na naši šoli precej spremenila, saj število tujejezičnih otrok v oddelkih, ki jih poučujem, narašča, sem skozi številne interakcije z učenci prišel do spoznanj, ki mi pomagajo pri delu v medkulturnem razredu. V nadaljevanju tako predstavljam smernice, ki nam, učiteljem, lahko pomagajo ustvarjati vključujoče okolje za vse učence, ne glede na njihovo kulturno, jezikovno ali družbeno ozadje.

1. Upoštevalno jezikovno raznolikost učencev.

Ne smemo domnevati, da vsi učenci razumejo prenesen pomen besed, različne izraze in šale, saj je za to poleg jezikovnega potrebno tudi kulturno ozadje. Primer: Pri pouku slovenščine smo iskali frazeme z besedo srce in se pogovarjali, kaj pomeni: srce mi je v hlače padlo, srce ima na jeziku, ta človek nima srca ipd. Učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, omenjenih frazemov niso poznali in so imeli velike težave pri ugotavljanju njihovega pomena. Dogovorili smo se, da bodo v zvezek sproti zapisovali frazeme, ki so jih slišali pri pouku in tako ustvarili lasten frazeološki slovar z razlago v preprostem jeziku.

2. Govorimo jasno, razumljivo in spoštljivo.

Povedi, ki jih uporabljamo, naj bodo preproste in jasne, da jim vsi učenci sledijo in jih razumejo. Naš govor mora biti počasen, razločen in dovolj glasen. Zaželeno je uporaba slikovnega materiala. Težje izraze ali pojme po potrebi dodatno razložimo. Potrebno se je izogibati sarkazmu, ironičnim opazkam in nejasnim metaforam. Primer: Učenka 1 (predstavljena že pri točki 4) je imela na začetku velike težave z razumevanjem besedil, razlag, navodil itd. Ker je zelo malo govorila, sem večinoma po obrazni mimiki razbral, ali sledi navodilom. Pri delu z njo sem veliko risal, ji prikazoval slike in fotografije ter uporabljal različne barve za označevanje, da je sploh začela slediti moji razlagi. S takšnim pristopom je učenka nato uspela usvojiti minimalne standarde znanja.

3. Pozorni smo na neverbalno komunikacijo.

Pri učencih lažje ustvarimo občutek varnosti, če smo nasmejani in pozitivno naravnani. Dobro je, da poskrbimo za primerno, odprto držo in ohranjamo očesni stik z njimi. Naša mimika in ton glasu naj izražata spoštovanje in zanimanje za učence. Pazimo, da ne kričimo, ne zavijamo z očmi, ne vzdihujemo in podobno, saj s takim obnašanjem po navadi pri učencih

povzročimo nelagodje. Primer: Pri dajanju navodil in izvedbi zahtevnejših nalog sem postal pozoren na to, da sem ohranil spoštljivo držo in s telesno govorico dal pozitivno spodbudo učencem (najpogosteje je bilo to prikimavanje).

4. Ustvarimo varno okolje za izražanje.

Učencem jasno povemo, da so napake del učnega procesa in tudi vseživljenjskega učenja. Poskrbimo, da so vsi učenci slišani, tudi tisti bolj tihi in neopazni. Na različna mnenja učencev se vedno odzovemo strpno. S tem pripomoremo k temu, da se bodo tudi učenci sami najverjetneje tako odzivali, ko bodo naleteli na drugačna mnenja od njihovih. Primer: Ko je v oddelku med učenci prišlo do prepira, sem si vedno vzel čas, da sem se z vpletenimi pogovoril o nastali situaciji in vzrokih zanjo. Skupaj smo iskali načine, kako bi lahko reagirali drugače. Tako je začela v razredu nastajati tabla idej, ki smo jo poimenovali Zmorem bolje. Nanjo sta vpletena učenca nalepila vsak svoj list, na katerega sta po rešeni situaciji zapisala, kaj sta se naučila in predvsem, kako bi lahko drugače odreagirala (oba – tisti, ki je prepir povzročil in tisti, ki je reagiral), npr. povem, kaj me moti, prosim za pogovor, vprašam prijatelja, povem, kako se počutim ...

5. Spodbujamo medkulturni dialog.

V učni proces vključimo teme, ki odražajo različne kulture učencev, kot so npr. glasba, literatura, prazniki, običaji ipd. Učencem povemo, da se tudi sami kot učitelji učimo; učence vprašamo o njihovih navadah, jeziku, kulturi itd. Ves čas spodbujamo učence, da si med sabo pomagajo, preverjajo in razlagajo. Primer: Učenki 3 in 4 sta prišli v Slovenijo iz Bosne in Hercegovine, v katero se še vedno zelo radi vračata. Pri pouku slovenščine so učenci dobili domačo nalogo, da se postavijo v vlogo turističnih vodičev in v dvojicah izdelajo reklamo za potovanje v tujo državo. Učenki sta z navdušenjem predstavili potovanje v Bosno in Hercegovino in pri tem podali ogromno informacij in zanimivosti. Sošolcem sta pokazali različne fotografije, predmete (manjkal ni niti Vučko) in zastavo. Predvajali sta tudi nekaj njunih najljubših bosanskih ljudskih pesmi.

6. Bodimo zgled.

Naša komunikacija naj izraža spoštovanje, odprtost in potrpežljivost. Prav je, da priznamo tudi lastne napake in pokažemo, kako jih lahko popravimo na spoštljiv način. Aktivno iščemo povratne informacije o tem, kako učenci doživljajo našo komunikacijo. Primer: Učenec 5, ki prihaja iz Bosne in Hercegovine, med malico ni želel pospraviti in obrisati mize. Rekel je, da on tega ne počne. Med učenci je nastalo glasno prerekanje. Pristopil sem k učencem, jih poslušal in ob pogovoru, da so pri nas reditelji vsi, učencu pomagal pri delu, ki se mu je upiral.

7. S starši ali skrbniki vzorno sodelujemo.

Starše vključimo v šolsko življenje – povabimo jih na šolske in razredne prireditve, piknike, delavnice, predavanja ipd. Bodimo odprti za kulturne razlike pri vzgoji otrok. Pri komuniciranju s starši uporabljajmo preprost jezik, po potrebi omogočimo tudi komunikacijo v njihovem jeziku s pomočjo prevajalca ali dvojezičnih gradiv. Primer: Učenka 6 prihaja s Kosova in je v lanskem šolskem letu imela prvo leto status tujca. Slovenščino je obvladala boljše kot njeni starši. Učenka 6 se je družila z učenko 7, ki je sedela ob njej v razredu, ji pomagala pri šolskem delu in je bila njena najboljša prijateljica. Starše učenke 6 sem že na začetku šolskega leta povabil na sestanek v šolo, da bi spoznal okolje učenke in pridobil čim več informacij za bolj učinkovito delo pri pouku ter hitrejšo vključitev učenke v šolsko delo in razred. Na sestanku se je za učenko izdelal izvirni delovni načrt pomoči, ki ga avtomatično dobi učenec, ki pride na šolo iz druge države. Ker so starši učenke 6 slabo obvladali slovenščino, sem za pomoč prosil učenko 7, ki je bila prisotna na sestanku in je prevajala slovenščino v albanščino in obratno. Zaradi prijateljskih vezi med obema učenkama, pa tudi njunih družin, sta se tako učenka 6 kot njena mama na sestanku zagotovo počutili boljše, kot če bi za prevajanje priskrbel njima nepoznanega prevajalca.

Zaključek

Učitelj, ki zavestno razvija svojo odnosno kompetenco in razume pomen odnosov z učenci, lažje prepozna in razume delovanje vsakega posameznika. Delo v medkulturnem razredu me je naučilo, da se pravo razumevanje začne pri pripravljenosti poslušati in sprejeti drugega takšnega, kot je. Ko učencem ponudim prostor, kjer jih slišim in spoštujem, se le-ti začnejo odpirati, sodelovati in zaupati. Razred je namreč skupnost, v kateri se učimo drug od drugega. Na osnovi analize šolskega dela in medsebojne komunikacije v preteklem šolskem letu ter na osnovi študija literature je nastalo sedem smernic, ki so lahko v pomoč pri komunikaciji z učenci in s starši v etnično raznolikem razredu. Glede na trend pestre narodnostne strukture učencev na naši šoli bom smernice upošteval tudi pri naslednjih generacijah. Z novimi spoznanji in izkušnjami jih bom zagotovo lahko iz leta v leto nadgrajeval.

Literatura

- Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikulumu građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 103–116. <https://hrcak.srce.hr/clanak/174452>
- Juul, J. (2014). Šolski infarkt: Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje. Mohorjeva založba Celovec.
- Vižintin, M. (2017). Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev. Založba ZRC SAZU.

SRCE POUČEVANJA V SPODBUDNIH BESEDAH

Povzetek: V vseh letih poučevanja sem se naučila, da je moč pohvale eno izmed temeljnih orodij za spodbujanje pozitivnega vedenja in notranje motivacije učencev. Pohvala ni le vzgojno sredstvo, ampak izraz topline, razumevanja in zaupanja med učiteljem in učencem. Ko pohvalim otroka, ne nagradim le njegovega vedenja, temveč ga opominjam, da ga vidim, slišim in sprejemam. Na podlagi strokovnih spoznanj (Starič Žikič, 2005; Cotič, 2004; Hrovat Kuhar, 2017; Juhant, 2022; Milivojevič idr., 2008; Jurišič, 2016) ter lastnih izkušenj pri poučevanju v šoli s prilagojenim programom in zdaj v rednem programu v svojem članku prikazujem, kako sistematična, premišljena in iskrena uporaba pohval spodbuja osebnostni razvoj učencev, njihovo samopodobo in vedenjske spremembe. Predstavila sem konkretne primere, razmislek o vlogi učitelja ter preproste, a učinkovite strategije, s katerimi gradim razredno klimo spoštovanja in topline. V osrčju vsega je prepričanje, da učitelj s prijazno in iskreno besedo odpira vrata do učenčeve notranje moči in radosti pri učenju.

Ključne besede: pohvala, pozitivno vedenje, motivacija, učitelj, samopodoba, razredna klima, učenci, čustvena toplota.

THE HEART OF TEACHING IN ENCOURAGING WORDS

Abstract: Over the years of teaching, I have learned that the power of praise is one of the fundamental tools for encouraging positive behavior and intrinsic motivation in students. Praise is not merely an educational technique, but an expression of warmth, understanding, and trust between teacher and student. When I praise a child, I am not only rewarding their behavior but also reminding them that I see them, hear them, and accept them. Based on professional findings (Starič Žikič, 2005; Cotič, 2004; Hrovat Kuhar, 2017; Juhant, 2022; Milivojevič et al., 2008; Jurišič, 2016) as well as my own experiences teaching in a school with an adapted curriculum and now in the regular program, in my article I demonstrate how systematic, thoughtful, and sincere use of praise fosters students' personal development, self-image, and behavioral changes. I present concrete examples, reflections on the teacher's role, and simple yet effective strategies for building a classroom climate of respect and warmth. At the heart of it all lies the belief that a teacher, through kind and sincere words, opens the door to a student's inner strength and joy in learning.

Keywords: praise, positive behaviour, motivation, teacher, self-esteem, classroom climate, students, emotional warmth.

Uvod

V razredu, polnem različnih značajev, zgodb in čustev, je pohvala droben, a izjemno močan most med učiteljem in učencem. Starič Žikič (2005) poudarja, da pohvala otroku pomaga razvijati samozavedanje in samozaupanje. Učitelj s pohvalo pošilja sporočilo: »Vidim te. Tvoj trud šteje.« Ko sem začela učiti, sem pogosto razmišljala, kako težko je v razredu vzdrževati mir, motivacijo in sodelovanje. Da pohvale res delujejo zelo močno pri uvajanju discipline, medsebojnega spoštovanja in pozitivne razredne klime, mi je potrdilo preteklo šolsko leto. Največji izziv mi je namreč v preteklem šolskem letu predstavljalo poučevanje v trojni kombinaciji v nižjem izobrazbenem standardu. V razredu sem imela deset otrok, od tega dva avtista, vse s hudim pomanjkanjem koncentracije, enega hiperaktivnega učenca in enega tujejezičnega otroka. Ker sem se že na začetku šolskega leta začela ukvarjati z uvajanjem discipline v razredu, sem se spomnila na članek o moči pohval, ki sem ga pred leti brala. Pričela sem uvajati sistem pohval, ki je razredno klimo spremenil v pravo pravljico. Šele z leti sem spoznala, da sprememba ne prihaja od zunaj, ampak prihaja iz mene, iz načina, kako nagovarjam otroke. Ugotovila sem, da kadar začnem iskati in poimenovati tisto, kar je v učencih dobro, se celotna energija v razredu spremeni. Pohvala postane orodje spoštovanja in ne kontrole.

Natančnost in konkretizacija pohvale

Pri svojem delu se vedno trudim, da so pohvale, ki jih izrekam, jasne, konkretne in povezane s trudom učenca. Cotič (2004) opozarja, da pohvale, kot sta »Ti si priden« ali »Ti si super učenec«, otroku ne sporočajo, kaj konkretno je bilo v njegovem vedenju vredno pohvale. Bolj učinkovite so tiste, ki poudarjajo prizadevanje in vedenje: »Všeč mi je, kako si pomagal sošolcu.« ali »Opazila sem, da si danes vztrajal, čeprav ti ni šlo zlahka.« Takšne pohvale otroku dajejo jasen signal, kaj si želimo videti pogostejše, obenem pa mu krepijo občutek lastne vrednosti. Juhant (2022) poudarja, da pohvala, če je realna in časovno ustrezna, pos-

tane gorivo za učenčevo notranjo motivacijo.

Uporaba pohval v posebnem in rednem programu

Ko sem poučevala v šoli s prilagojenim programom, sem uvedla sistem pohvalnih kartončkov. Na kartončkih so bile zapisane različne pohvale. Ko je učenec realiziral eno izmed dejanj, ki si je zaslužilo pohvalo, je prejel kartonček, ki si ga je prilepil v svojo knjižico pohval. Vsaka pohvala je pomenila korak bližje magični škatli, iz katere je učenec po desetih zbranih pohvalah izvel nagrado. Nagrade smo z učenci oblikovali skupaj in jih skrbno zaprli v našo magično škatlo. Učenci so zapisali nagrade, ki so si jih zelo želeli prejeti. Ena izmed najbolj zelenih nagrad je bila, da lahko učenec med vsemi odmori tistega dne predvaja njegove glasbene želje. Zame pa je bila največja nagrada opazovati, kako so otroci začeli verjeti vase. Pohvala jim je dajala občutek varnosti in zaupanja. Kmalu se je pričelo dogajati, da so učenci začeli tekmovati med seboj, kdo bo prej prejel deset nagrad. Dobra dela so preplavila naš vsakdan. Letos poučujem v rednem programu, kjer s sistemom pohval nadaljujem. Ugotavljam, da pohvala enako močno deluje tudi pri učencih brez posebnih potreb. Tisti, ki so bili prej zadržani, danes pogosteje dvignejo roko. Tisti, ki so se hitro razjezili, zdaj lažje obvladajo čustva, saj vedo, da bo njihov trud opažen. Pohvala je postala jezik razumevanja in učenci se nanj odzivajo s srcem.

Raznoliki načini uporabe pohvale

Z letošnjim šolskim letom sem svoj sistem pohval obogatila. Poleg kartončkov sem pričela uporabljati dnevnik dobrih dejanj, kamor učenci zapisujejo, kaj so storili lepo ali kdaj so komu pomagali. Ob petkih beremo zapise in skupaj praznujemo uspehe tedna. Pripravimo si čajanko ob naši okrogli mizi v razredu. Takrat naredimo vzdušje praznično. Mizo pogrnamo s prtom, prižgemo svečko in si skuhamo slasten čaj. Vsako jutro začnemo s krogom pohval, kjer lahko vsak pove nekaj prijaznega o sebi ali o sošolcu. Učenci se tako učijo govoriti o pozitivnem vedenju, kar včasih pride težje iz ust kot kritika. V razredu spodbujam tudi samopohvalo – po nalogi ali uri prosim učence, naj zapišejo eno stvar, na katero so ponosni. S tem se učijo prepoznati svoj napredek in biti hvaležni sebi. S samopohvalo spodbujam pozitivno samopodobo pri učencih. Kot poudarja Jurišič (2016), mora otrok znati ne le sprejeti pohvalo, temveč tudi pohvaliti samega sebe. To je prvi korak k notranji samopodobi.

Vpliv pohvale na razredno klimo in odnose

V razredu, kjer vlada pohvala, je več miru, več sodelovanja in manj tekmovalnosti. Hrovat Kuhar (2017) pravi, da pohvala gradi most med učiteljem in učencem – in ta most je trden, če ga negujemo z iskrenostjo. V mojem razredu so učenci začeli drug drugemu dajati pohvale brez mojega spodbujanja: »Super si to povedal!«, »Hvala, da si mi posodil svinčnik.« To je zame dokaz, da pohvala postane del kulture odnosa. Milivojevič idr. (2008) opisujejo pohvalo kot čustveno gorivo in to gorivo poganja tudi mene.

Razmislek o vlogi učitelja pri spodbujanju pozitivnega vedenja

Učitelj ima v razredu moč, ki presega znanje. Njegove besede lahko gradijo ali rušijo. Pogosto razmišljam, koliko otrok v življenju sliši več kritike kot priznanja. Moja naloga je, da to tehtnico uravnesim. Pohvala ne pomeni, da vse odobravam. Pomeni, da vidim napredek. Da zaupam, da vsak učenec nosi v sebi potencial. Včasih pohvalim učenko, ki se je le opravičila sošolki, ker vem, da je zanjo to velik korak. Drugič pohvalim učenca, ki je prvič dvignil roko, čeprav trepetajoče. Te drobne zmage so korenine, iz katerih raste samozavest. Kot učiteljica si prizadevam, da bi bila pohvala vedno topla, a pristna. Da ne bi zvenela kot vzgojno orodje, temveč kot človeška gesta, ki pove: »Verjamem vate.«

Srčne zgodbe iz učilnice

Včasih se moč pohvale pokaže v najmanjših trenutkih. V preteklem šolskem letu sem imela

dečka, ki se je pogosto zapiral vase. Redko se je nasmehnil. Nekega dne je kljub zadregi na tablo napisal rešitev naloge. Pogledal me je s strahom, ali je prav. Rekla sem mu: »Odlično! Uspelo ti je! Tvoja rešitev je pravilna.« Prvič sem videla njegov nasmeh. Od tistega dne naprej se je deček odprl in vsak teden poskušal več. Sodelovanje pri pouku je postalo pogostejše. V razredu sem imela tudi dečka, ki se je pogosto jezil, ustvarjal velik nemir v razredu, se metal po tleh in izredno motil pouk. Ko sem ga prvič pohvalila za to, da se je umiril in poskusil znova, me je pogledal in rekel: »Nihče me še ni nikoli pohvalil.« Ta stavek me spremlja še danes.

Pogosto svojim učencem rečem: »Ponosna sem, da danes niste odnehali, čeprav je bilo težko, drug drugemu ste nudili pomoč in se opogumljali.« Obrazi otrok v takšnih trenutkih kar žarijo od veselja. Zelo veliko jim pomeni, da dobijo pohvalo od svoje učiteljice. V takšnih trenutkih se zavem, zakaj učim – ne zato, da bi popravljala, ampak da bi krepila.

Zaključek

Srce poučevanja resnično bije v spodbudnih besedah. Pohvala je več kot metoda, je način bivanja v razredu. S pohvalo otroku dam prostor, da zraste. Sebi pa dam priložnost, da rastem z njim. V vsakem razredu so dnevi, ko ne gre vse po načrtu. Takrat me vodi misel Juhanta (2022), da je naloga učitelja ne le učiti, temveč tudi navdihovati. Ko z učenci delim iskreno pohvalo, občutim, da se učenje spreminja v človeški odnos – v srečanje dveh svetov, ki se poslušata. In takrat vem, da sem na pravi poti.

Literatura

- Cotič, J. (2004). Discipliniranje telesa, nadzorovanje in kaznovanje – iskanje alternative. V Dolar Bahovec, E. in Bregar Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo: priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana, DZS.
- Hrovat Kuhar, E. (2017). Izzivi sodobne vzgoje: z ljubeznijo, potrpežljivostjo in postavljanjem meja do sožitja v družini. Dob pri Domžalah, Miš.
- Juhant, M. (2022). Srečni otroci. Mavčiče, Orton.
- Milivojevič, Z., Bilban K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T., in Kožuh B. (2008). Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok. Novi Sad, Psihopolis institut.
- Starič Žikič, N. (2005). Pravila, nagrade, kazni v vsakdanjem življenju. V B. Vrbovšek (ur.). Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu (str. 92–94). Ljubljana, Supra.
- Jurišič, M. (2016). POHVALE. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

UČNA MOTIVACIJA – KLJUČ DO USPEHA V UČNEM PROCESU

Povzetek: Motivacija je temelj in ključ do uspeha pri učenju. Gre za zelo pogosto obravnavano temo v šolskem prostoru. Generacije učencev se spreminjajo in s tem se mora spreminjati tudi učitelj, če želi iti v korak s časom in svojimi učenci. In iz tega izvira namen prispevka, torej predstaviti dva primera iz prakse, ki sta se izkazala kot učinkovita pri poviševanju notranje motivacije učencev pri pouku angleščine v zadnji triadi osnovne šole. V prispevku najprej predstavimo nekaj teoretične podlage o motivaciji, nato pa podrobno predstavimo dnevnik uspehov in truda ter učenje z igrifikacijo, torej uporabo Kahoota in Quizleta. Oba primera sta bila pogosto uporabljena v različnih razredih, sprva skromno, nato bolj pogumno in v večjem obsegu. Pokazala sta dobre rezultate, učenci so tako dnevnik kot tudi igrifikacijo vzeli za izjemno pozitivno in kmalu so se pokazali tudi rezultati. Ob koncu leta so bile opravljene evalvacije, katerih rezultate na kratko povzamemo ob zaključku predstavitve vsake dejavnosti.

Ključne besede: motivacija, uspeh, trud, dnevnik, igrifikacija

MOTIVATION – KEY TO SUCCESS IN THE PROCESS OF LEARNING

Abstract: Motivation is the foundation and key to success in the process of learning. It is a frequently discussed topic in the field of education. Generations of students are changing and the teacher must change alongside that as well if he is to keep up with the times and his students. This is what the paper is about, so presenting two practical examples that have shown great success in boosting intrinsic motivation of students learning English as a foreign language in the last three years of primary school. The paper first presents some theoretical background on motivation itself and then takes a thorough look at a diary of success and effort, and learning through gamification, using Kahoot and Quizlet. Both case studies have often been used in different classes, modestly at first but boldly in the end. Both have shown great success. Students reacted to both activities extremely well and results were soon to follow. At the end of the year an evaluation was done, the results of which are also briefly described at the end of each activity's presentation.

Key words: motivation, success, effort, diary, gamification

1 Uvod

Učna motivacija je ena od temeljnih sestavin uspešnega učenja. In čeprav se o njej veliko govori in se vsi zavedamo, da igra motivacija ključno vlogo pri tem, kako uspešni bodo naši učenci pri usvajanju novih znanj, se hkrati zavedamo tudi tega, da je motivacije za delo v današnjem času zelo malo. Učenci prihajajo v šolo zgolj zaradi tega, ker pač morajo, da so prisotni, le redki so tisti, ki se dela lotijo z veseljem ali tisti, ki jim je znanje tudi vrednota.

2 Kaj je učna motivacija?

Kaj sploh je učna motivacija? Ena od pogosto uporabljenih opredelitev motivacije je, da predstavlja vedenje, ki je usmerjeno k določenim ciljem (Juriševič, 2012). Je neka notranja sila, ki spodbuja učence, da začnejo, vztrajajo in zaključijo neko učno dejavnost.

Strokovnjaki se ne strinjajo glede tega, kaj motivacija dejansko je, kaj nanjo vpliva, kako potekajo procesi motivacije, kakšne učinke ima na učenje ali kako jo lahko izboljšamo (Schunk 2013: 26). Motivacija je proces, vključuje cilje in zahteva neko dejavnost, tako fizično kot tudi mentalno. Poleg tega na motivacijo vplivajo številni dejavniki, kot so zanimanje za snov, občutek samostojnosti pri učenju, občutek kompetentnosti, da nekdo zmore ter smiselnost in uporabnost učenja v resničnem življenju.

Motivacijo bi lahko razdelili na tri komponente: aktivacijo, vztrajnost in intenzivnost. David McClelland (1964) je razvil t.i. teorijo potrebe po dosežkih, ki pojasnjuje, kako različne potrebe motivirajo posameznikovo vedenje, kar je odvisno predvsem od naših življenjskih izkušenj in družbenega okolja. Ločimo potrebo po moči, potrebo po dosežkih in potrebo po pripadnosti.

2.1 Notranja in zunanja motivacija

Učna motivacija je neka notranja sila, ki spodbuja učenca pri tem, da začne, vztraja in tudi zaključi neko učno dejavnost. Delimo jo na notranjo ali intrinzično in zunanjo ali ekstrinzično motivacijo. Notranja motivacija pomeni, da se učenec uči zaradi lastnega zani-

manja, radovednosti ali zadovoljstva, ki ga prinaša učenje samo po sebi. Zunanja motivacija pa temelji na nagradah, ocenah ali pritiskih od zunaj.

2. 2 Teorije učne motivacije

Za razumevanje motivacije so nam v pomoč različne psihološke teorije. Omenimo jih le peščico. Teorija samoodločanja avtorjev Deci in Ryana (2000) poudarja tri osnovne potrebe, ki spodbujajo motivacijo: občutek avtonomije – želja po izbiri in nadzoru nad lastnim učenjem, občutek kompetentnosti – želja po tem, da smo v nečem dobri, občutek povezanosti – občutek pripadnosti in sprejetosti v skupini. Po tej teoriji je notranja motivacija najmočnejša, kadar so te tri potrebe zadovoljene.

Druga pomembna teorija je teorija pričakovanj in vrednot (Lenar 2014), ki pravi, da je motivacija odvisna od pričakovanj učenca glede uspeha in vrednosti naloge. Če učenec verjame, da lahko uspe in da je naloga pomembna, bo bolj motiviran.

Tretja, teorija ciljev (Carol Dweck 2006), razlikuje med dvema vrstama ciljev: cilji za uspeh, kjer želimo doseči priznanje, in razvojni cilji, kjer je poudarek na učenju, razvoju in premagovanju izzivov. Usmerjenost na razvojne cilje spodbuja vztrajnost in notranjo motivacijo.

3 Praktična primera iz prakse

Poglejmo si dva primera iz prakse, ki bi bila uporabna tudi v kakšnem drugem učnem okolju ali bi se ju z lahkoto dalo prilagoditi za kakšen drug predmet ali situacijo. Oba primera sta bila večkrat preizkušena v praksi in sta zelo prilagodljiva.

3. 1 Dnevnik uspehov in truda - pozitivna povratna informacija

V sedmem razredu smo uvedli dnevnik uspehov in truda pri pouku angleščine. Pri ustvarjanju dnevnika je bila v pomoč umetna inteligenca, ki je postala dobrodošel pripomoček pri delu učiteljev. Dnevnik je zasnovan tako, da učenec vsako uro angleščine v tednu zapiše oziroma označi svoj dosežek ali trud. Začeli smo postopoma. Najprej smo seveda imeli kratko predstavitev, kaj ta dnevnik je, kako izgleda in kako se ga izpolnjuje. Vsak učenec je dobil natisnjenih nekaj primerov zase, lahko pa je ustvaril svojega, popolnoma unikatnega. Večina učencev je sicer izbrala že obstoječi vzorec, saj sprva niso pokazali prevelikega zanimanja. Ščasoma so začeli učenci postavljati vprašanja, če si lahko ta dnevnik vseeno personalizirajo. Postal jim je všeč, bil je njihov sopotnik. Ker smo z dejavnostjo vztrajali čez daljše časovno obdobje, so se nanjo navadili in postala jim je všeč. Postopoma smo prišli do tega, da so že ob začetku ure spraševali, če bomo tisto uro tudi izpolnjevali dnevnik dosežkov.

Ob koncu leta smo skupaj pregledali njihove dnevnike in se o njih pogovarjali. Učenci so povedali, da so jim bili dnevniki sprva odveč, a so se jih navadili in so postali del njihove ure angleščine, ki so se ga veselili. Napredek oziroma dosežke in trud so opažali zgolj postopoma. Tudi kar precej časa so porabili, da so se na dnevnik navadili. A ko je na neki točki bila omenjena misel, da bi ga opustili, so se učenci pritožili, da tega pa ne. Da je fino, da vidijo svoj napredek, ki ga prej niso zaznali. Evalvacija ob koncu leta je pokazala, da je bil cilj dnevnika uspehov in truda vsekakor dosežen, saj so učenci iz tedna v teden opazovali svoj doseženi uspeh in trud, ki so ga v svoje delo vložili, opazili so svoj lastni napredek, kar je dvignilo nivo motivacije pri večini učencev. Bilo pa je vendarle nekaj učencev, ki se niti trudilo, in cilj, ki smo si ga postavili za naprej, je, da skušamo dejavnost organizirati na tak način, da bi vključili in spodbudili k uporabi res vse učence. Dnevnik namreč spodbuja samorefleksijo in pripomore k večji samozavesti ter motivaciji, ker učenci vidijo svoj lastni napredek. Nadalje je evalvacija pokazala, da je oblika dnevnika ustrezna, prilagoditi bi bilo potrebno morda le mesečni napredek. Odločili smo se, da poleg tedenskega ustvarimo tudi mesečni dnevnik, ki bo beležil zgolj skupni seštevek vseh navedenih kategorij. Najbolj primerna oblika bi bila ponovno tiskana, mesečno bi pa lahko učenci oblikovali sami, po lastnih željah.

My English Success Story

How thick is the Earth's crust?

15 19

3-10 km thick 10-100 km thick 5-50 km thick 100-1000 km thick

Where do most earthquakes occur?

15 19

Deep in the ocean. Along a fault. On the surface. At home.

The word "epicenter" is spelled earthquake.

14 24

True False

Primer dnevnika uspehov in truda pri pouku angleščine v 7. razredu osnovne šole.

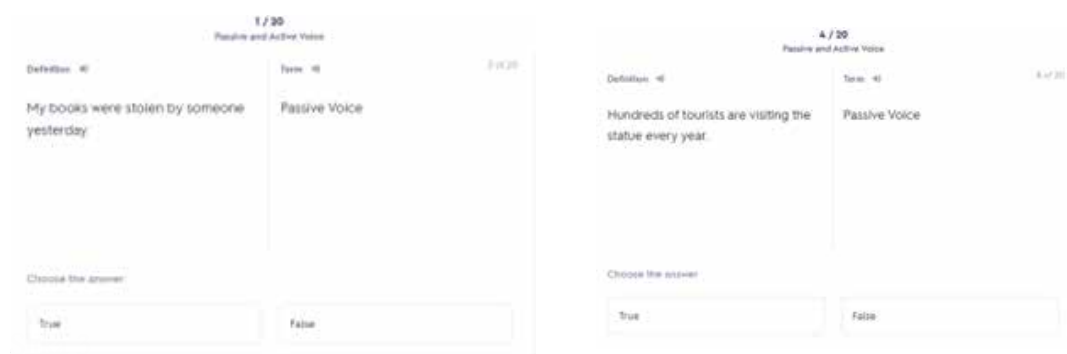
3. 2 Učenje angleščine z igrifikacijo in sodelovanjem

Pri pouku angleščine v 8. in 9. razredu pa smo za razliko od mlajših učencev uporabili kombinacijo tehnik za spodbujanje motivacije, in sicer že znanega Kahoota in Quizleta za ponavljanje besedišča in slovničnih struktur pri angleščini, kar je učencem omogočilo interaktivno učenje in zares takojšnjo povratno informacijo. Kot učiteljica sicer nisem pretiran pristaš igrifikacije in rabe tehnologije pri pouku. Že pred leti, ko so na tržišče prišle prve interaktivne table, sem bila med prvimi na šoli, ki so jo začeli aktivno uporabljati. Gradiva sem izdelovala sama, za kar sem porabila res veliko časa in energije, saj ga na tržišču ni bilo prav veliko na razpolago. Sčasoma sem ugotovila, da učenci nimajo več potrpljenja, da učni listi, ko je treba neko stvar res temeljito povaditi, niso več dovolj, saj so se navadili na to, da je ves čas nekaj na interaktivni tabli, nekaj v barvah, nekaj z glasbo, nekaj s kratkim filmom, nekaj, kar se premika. In ob tem spoznanju sem stopila korak nazaj in začela ponovno uporabljati staro zeleno tablo, pisati tudi po njej, delati tudi po starem sistemu, če lahko tako rečemo. Učenci niso znali prebrati zapisane pisave s table, ker so se v nekaj letih uporabe le-te navadili na elektronsko pisavo. Zato smo se projekta ponavljanja besedišča in slovničnih struktur s Kahootom in Quizletom lotili res zelo počasi in previdno.

Igrifikacije smo se najprej lotili pri dopolnilnem pouku in ne med rednimi urami. Tam smo znova spoznali, da so lahko nove tehnologije v pomoč, ampak tudi to, da so samo v pomoč, da ne smejo prevzeti levjega deleža ur pouka. Iz dopolnilnega pouka smo to prenesli najprej na utrjevanje nekaterega omejenega besedišča pri pouku angleščine v osmem razredu osnovne šole. Od tam pa potem tudi na slovnične strukture. Najprej se je bilo potrebno dogovoriti za nekatera splošna pravila igre, kot tudi pri vsaki drugi stvari v razredu. Ko smo to osvojili, smo najprej nekajkrat naredili poskusno etapo s Kahootom, da so tudi učenci vedeli, kdaj in kako odgovarjati na vprašanja. Časovno smo se omejili, da dejavnost ne bi trajala predolgo, tako da smo zastavljena vprašanja razdelili na dva dela. Prvi del smo rešili na prvi uri, ki je bila namenjeni obravnavani temi (potresi), drugi del pa na naslednji uri. Ker so se učenci držali dogovorjenih pravil, smo lahko dejavnost izvedli v celoti, kot je bila načrtovana. In to večkrat zapored, z različnimi vprašanji in na različne načine. Poskusili smo več tipov vprašanj, da se je ohranilo zanimanje za vse učence, tako učno šibkejše kot tudi tiste učno bolj sposobne.



Primer nekaj izpeljanih vprašanj na Kahootu na temo potresi v 8. razredu osnovne šole.



Primer dveh Quizlet vprašanj na temo trpnika za 9. razred osnovne šole.

Evalvacija je pokazala, da so bili učenci v začetku nekoliko bolj zadržani kot mlajši učenci. Bolj jih je skrbelo, kaj bodo rekli sošolci, ki bodo videli, kdo vse je napačno odgovoril na vprašanja. Po večkratni pojasnitvi, da se vsi samo učimo in da so napake ne le dovoljene ampak nam omogočajo učenje in razvoj, in po nekaj poskusih je dejavnost malo bolj zaživela. Preizkusili smo različne teme in tudi tukaj različne načine vprašanj in odgovorov.

Ob koncu leta je bila izvedena tudi kratka anketa, kjer so učenci odgovarjali na vprašanja glede všečnosti in uporabnosti tovrstnih popestritev rednega pouka. Skupaj smo ugotovili, da znajo zelo dobro oceniti kaj je tisto, kar jim bo prineslo večji rezultat v znanju. Malo manj so bili objektivni glede tega, kaj bi bilo dobro narediti, da se tudi njihova notranja motivacija poveča. Vse preveč gledajo skozi oči zunanje motivacije, saj so tako naučeni od doma. Vse je povezano tudi s tem.

A gledano kot celota je potrebno reči, da so tovrstne aktivnosti izjemno dobra popestritev pouka, ki v učencih zanetijo iskricke notranje motivacije. Povečajo zanimanje in angažiranost učencev, izboljšajo njihovo samozavest pri uporabi tujega jezika, saj si preko aplikacij dovolijo več svobode, četudi delajo napake.

4 Kako lahko učitelji še povečamo motivacijo učencev?

Kaj lahko storimo kot učitelji, da še bolj spodbudimo motivacijo? Naj naštejemo le nekaj primerov:

- prilagodimo vsebine glede na interese učencev, saj zanimanje povečuje notranjo motivacijo,
- omogočimo jim samostojnost in izbiro pri učenju, kar krepi občutek avtonomije,
- postavimo jasne, dosegljive cilje, ki so hkrati izziv, vendar ne pretežki,
- vključimo avtentične in praktične naloge, ki učencem pokažejo smiselnost učenja,
- spodbujamo sodelovanje in pozitivne odnose med učenci, saj občutek povezanosti podpira motivacijo.

Zaključek

Zavedati se moramo, da je učna motivacija dinamičen proces, na katerega lahko kot učitelji močno vplivamo. Ko so učenci motivirani, so bolj angažirani, vztrajni in uspešni.

Učitelj ni samo nekdo, ki posreduje znanje, ampak je tudi vzgojitelj, motivator, vodnik, svetovalec in zgled. Vsak dan spodbuja k razmišljanju, ustvarjalnosti in samostojnosti. Učiteljski poklic je poln vsakodnevnih izzivov, ustvarjalnosti, prilagodljivosti, odgovornosti in nenehnega učenja. Ko učitelj vidi napredek svojih učencev, ne glede na to, kako majhen je, lahko čuti ponos in veselje, kajti cilj vsakega učitelja je imeti učenca, ki raste. Če je učenec motiviran, sta ponos in veselje še toliko večja. In pomembno je, da kot učitelji spodbujamo notranjo motivacijo z upoštevanjem potreb po avtonomiji, kompetentnosti in povezanosti. Uporaba pozitivne povratne informacije in tehnoloških orodij sta le dva izmed učinkovitejših pristopov, ki ju je vredno preizkusiti.

Literatura

- Caprioara, D. (2019). Effective Strategies to Improve Student Motivation for School Learning. https://www.researchgate.net/publication/335190657_Effective_Strategies_To_Improve_Student_Motivation_For_School_Learning
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*.
- Dweck, C.S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*.
- Girmus, R. L. (2011). How to Motivate Your Students. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534566.pdf>
- Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lenar, J. (2014). Vroomova teorija pričakovanja - motivacija za učenje v Sloveniji, Angliji in na Finskem. *Šolsko polje*, letnik 25, številka 3/4, str. 39-59, 135-136.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263–280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>.
- McClelland, D. (1964). *The Achieving Society*. Wiley.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory*. Guilford Publications.
- Sauber Millacci, T. (2022). How to Motivate Students: 12 Classroom Tips and Examples. <https://positivepsychology.com/how-to-motivate-students/>
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2014). *Motivation in Education*. Pearson.
- Strniša, K. Motivacija. <https://www.brstpsihologija.si/motivacija/>
- Williams, K. in Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Scolars Archive*. https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=math_fac_scholar

MEDVRSTNIŠKO SODELOVANJE SKOZI KEMIJSKE EKSPERIMENTE

Povzetek: V sodobnem izobraževanju se vedno bolj uveljavljajo pristopi, ki spodbujajo aktivno učenje namesto pasivnega sprejemanja informacij. Med te pristope zagotovo sodi metoda eksperimentalnega dela, ki ga izvajajo učitelji na vseh stopnjah izobraževanja. Ta metoda presega zgolj pridobivanje znanja, saj učenci s praktičnimi poskusi ne le razumejo teorijo, ampak razvijajo tudi ključne kompetence za življenje. Izbirni predmet »poskusi v kemiji«, ki se izvaja v osmem ali devetem razredu devetletne osnovne šole, lahko poveže preko eksperimentov učence različnih starosti. Je lahko predmet, kjer starejši učenci prevzamejo vlogo mentorjev in vodijo delavnice za mlajše. Ta edinstvena oblika sodelovanja krepi socialne veščine, kot so odgovornost, empatija in javno nastopanje, ter spodbuja kritično mišljenje in reševanje problemov. Vloga učitelja se v tem procesu preobrazi iz prenašalca znanja v usmerjevalca in motivatorja. Pomemben del pristopa je tudi celostna evalvacija, ki se osredotoča na celoten učni proces. S takšnim pristopom postane učenje živahno, praktično in zanimivo, saj učenci znanje aktivno ustvarjajo in delijo, kar je ključno za njihov uspeh v digitalni dobi.

Ključne besede: eksperimentalno delo, medvrstniško sodelovanje, aktivno učenje, mentorstvo, evalvacija

PEER-TO-PEER COLLABORATION THROUGH CHEMICAL EXPERIMENTS

Abstract: In modern education, approaches that encourage active learning instead of passive information reception are becoming increasingly prevalent. The method of experimental work, conducted by teachers at all levels of education, is undoubtedly one of these. This method goes beyond mere knowledge acquisition, as students not only understand theory through practical experiments but also develop crucial life skills. The elective course "Experiments in Chemistry," offered in the eighth or ninth grade of a nine-year primary school, can connect students of different ages through experiments. It can be a subject where older students take on the role of mentors and lead workshops for younger ones. This unique form of collaboration strengthens social skills such as responsibility, empathy, and public speaking, and promotes critical thinking and problem-solving. In this process, the teacher's role transforms from a knowledge transmitter to a guide and motivator. A significant part of this approach is also holistic evaluation, which focuses on the entire learning process. With such an approach, learning becomes vibrant, practical, and engaging, as students actively create and share knowledge, which is crucial for their success in the digital age.

Keywords: experimental work, peer-to-peer collaboration, active learning, mentorship, evaluation

1 Uvod

V sodobnem izobraževanju se vedno bolj zavedamo, da pasivno sprejemanje informacij ne zadostuje za pripravo učencev na izzive 21. stoletja. Zato so v ospredje stopile učne metode, ki spodbujajo aktivno učenje, kritično mišljenje in sodelovanje. Eksperimentalna metoda to spodbuja in je učinkovita v izobraževalnem procesu. Preko eksperimentalnega dela učenci aktivno spoznavajo učno snov in teorijo povezujejo s praktičnim delom. Če v učni proces vključimo še medpredmetno in medvrstniško povezovanje, imajo koristi učenci in vsi udeleženci učnega procesa. V svojem poslanstvu kot učiteljica naravoslovnih predmetov sem v eksperimentalno delo vključila učence različnih starostnih obdobj. Izbirni predmet poskusi v kemiji je tako postal most, ki povezuje znanje, starostne skupine in različne predmete. Skozi delavnice, ki so jih izvajali starejši učenci za mlajše, smo dosegli več kot le razumevanje kemije. Učenci so razvijali ključne življenjske veščine, kot so odgovornost, sodelovanje, javno nastopanje in reševanje problemov. S tem pristopom sem želela dokazati, da je izobraževanje lahko veliko več kot le prenašanje dejstev – lahko je ustvarjanje, deljenje in navdihovanje.

2 Pomen eksperimentalnega dela v osnovni šoli

Eksperimentalno delo je učinkovita učna metoda pri poučevanju naravoslovnih predmetov na vseh stopnjah izobraževanja. Gre za aktiven pristop k učenju in spoznavanju sveta okoli nas. Pomen eksperimentalne učne metode je širši. Ne gre le za razumevanje učne snovi s pomočjo eksperimenta, ampak za razvijanje različnih veščin, tudi socialnih. S preprostimi poskusi učimo učence načrtovanja in reševanja težav. Učenci se učijo opazovati, analizirati rezultate in iz njih potegniti zaključke. Če poskus ne uspe, morajo razmisliti zakaj in poiskati

rešitev. Ta proces je ključnega pomena za razvoj samostojnega in logičnega razmišljanja, kar so veščine, ki jih bodo potrebovali v vseh življenjskih obdobjih. V sodobnem svetu otrokom ponujamo že dane rešitve, odgovore na vprašanja, ki jih poiščejo na spletnih omrežjih. Z eksperimentalnim delom zopet v otroku spodbudimo vedoželjnost in radovednost. Učenci aktivno sodelujejo pri raziskovanju, postavljanju hipotez in njihovem preverjanju, urijo se v eksperimentalnih veščinah in preko praktičnega dela osvajajo učne vsebine.

Eksperimentalna učna metoda je izziv tudi za učitelja, ki lahko deluje kot mentor in tako ne prenaša le znanja, ampak je motivator in podpornik. To so tudi nove smernice sodobnega poučevanja. Vloga učitelja v eksperimentalni učni metodi je dinamična in omogoča spreminjanje pasivnega frontalnega podajanja snovi v aktivno povezovanje eksperimentov s teoretičnimi spoznanji.

3 Pomen medvrstniškega povezovanja učencev

Cilj dejavnosti, ki temeljijo na medvrstniškem sodelovanju, je razvijati nove spretnosti in pristope ter ustvarjati priložnosti za vzpostavitev pozitivne šolske klime. Razvijajo se uspešni medvrstniški odnosi, nova prijateljstva, spoštovanje, podpora, izmenjava izkušenj in znanja, strpnost, empatija in solidarnost. Učenci se zavedajo pomena vključevanja posameznika in se učijo sprejemanja drugačnosti. Šola lahko medvrstniško sodelovanje spodbuja z učno pomočjo starejših mlajšim, skupnimi šolskimi projekti, delavnicami, krožki, mentorstvom, mediacijo ... Medvrstniško sodelovanje v osnovni šoli prinaša številne koristi, tako za mlajše, kot tudi za starejše učence. Mlajši učenci zelo radi sodelujejo s starejšimi, ki nastopijo kot njihovi mentorji. Ob njih se počutijo varne, bolj samozavestne in brez strahu. Starejše imajo za vzgled, kar jih pri šolskem delu motivira. Naučijo se pomembnih socialnih veščin, kot so poslušanje, postavljanje vprašanj in spoštovanje mnenj drugih. Starejši učenci skozi mentorstvo oblikujejo odgovornost in empatijo, ki je v sedanjem času vse manj. S tem ko izvajajo dejavnosti, krepijo samozavest, utrjujejo znanje, se učijo, kako prenašati informacije oz. učiti druge. Ko postanejo vzorniki mlajšim, vodje oz. mentorji, osebno rastejo.

4 Medvrstniško sodelovanje učencev preko eksperimentov

4.1 Predstavitvena delavnica izbirnega predmeta »POSKUSI V KEMIJI«

Izbirni predmet poskusi v kemiji poučujem že več kot deset let. Prvi izziv, ki sem si ga kot učiteljica tega predmeta postavila, je bil, kako privabiti čim večje število učencev. Večjih težav nisem imela. Na začetku sem pri predstavitvi predmeta učencem samostojno izvajala eksperimente. Z leti pa sem to nadgradila z metodo, ki aktivno vključuje učence, ki obiskujejo ta predmet. Namesto da bi sama predstavljala vsebino izbirnega predmeta sedmošolcem, so to nalogo prevzeli učenci. S tem se ustvarili edinstveno priložnost za medvrstniško učenje in promocijo predmeta. Pri izvajanju eksperimentov smo osnovnošolski učitelji tudi omejeni zaradi uporabe nevarnih kemikalij, zato se je potrebno včasih prav potruditi, da lahko učenci čim več časa eksperimentirajo in je manj teoretično izpeljanih ur. S tem sem pridobila nekaj ur eksperimentalnega dela. Pri zadnjih urah predmeta sem učence razdelila v skupine po tri. Vsaka skupina je prejela svoj eksperiment, včasih, odvisno od skupine, dva. Ta eksperiment so učenci razvijali približno štiri ure. Učenci niso le izvedli poskusa, temveč so pripravili tudi celoten scenarij predstavitve. Sestavili so besedilo, ki so ga govorili med izvedbo, in se posvetili varnosti. Posebej so izbrali in grafično pripravili enega izmed znakov za nevarne snovi. Varnost je imela pomembno vlogo tudi na sami predstavitvi, kjer so učenci sedmošolcem predstavili pravila laboratorijskega reda. Dva učenca sta bila voditelja predstavitve in njuna naloga je bila, da sta v določene kraje, nenevarne eksperimente vključevala tudi poslušalce (Lava lučka, Čarobni robec ...), jih spraševala o pomenu kemije, sodelovala pri diskusiji po izvedbi eksperimenta ...

Celotna predstavitev je po navadi razdeljena v tri sklope, kot na primer:

- Barvna kemija – plamenske reakcije, kemijski kameleon in obarjalne reakcije ...
- Plini – gorenje magnezija, vžig vodikovih mehurčkov na roki, razpad vodikovega peroksida

- Uvodni in zaključni eksperiment – npr. faraonove kače, severni sij, ples mavrične pene ... Seveda je tudi učiteljeva vloga pri izvedbi teh eksperimentov zelo pomembna. Če so kemikalije nevarne, jih dodaja učitelj in so učenci le asistenti, če gre za nevarnejši eksperiment, ga izvede učitelj (uvodni ali zaključni eksperiment).

Učenci so bili za svoje delo nagrajeni z oceno. Pri ocenjevanju učencev sem se odločila za celostni pristop. Ocena ni bila le seštevek kemijskega znanja. Poleg tega sem upoštevala tudi njihove voditeljske sposobnosti, ustvarjalnost, spretnosti javnega nastopanja in sposobnost reševanja problemov. Opazila sem, kako je ta pristop na učence vplival. Postali so izjemno motivirani za delo, spodbujala sem njihovo samostojnost in sodelovanje, razvijali pa so tudi logično mišljenje in iskali rešitve, ko so se pojavile težave. Najpomembnejše pa je, da so začeli na kemijo gledati iz povsem drugačnega zornega kota. Predmet, ki se jim je morda prej zdel dolgočasen, je postal preko izbirnega predmeta živ, praktičen in zanimiv. Na koncu delavnice je bila izvedena evalvacija tako med sedmošolci in učenci, ki so nastopali. O tem bom spregovorila v naslednjem poglavju.

4.2 Delavnice v drugi triadi

Po uspešnih predstavitvah izbirnega predmeta poskusi v kemiji pri sedmošolcih sem dobila idejo, da v eksperimentiranje vključimo tudi mlajše učence (drugo triado). K temu me je spodbudila učiteljica petega razreda, ki je za svoje učence pripravljala tehniški dan na temo snovi. Naša šola je od večjih mestnih središč zelo oddaljena in izvedba tehniških in naravoslovnih dni za učitelje predstavlja velik zalogaj, predvsem iz finančnega vidika organizacije prevoza. Zato se trudimo veliko dejavnosti izpeljati na šoli.

Čeprav se učenci z osnovnimi poskusi srečajo že v nižjih razredih, se pravih eksperimentalnih veščin učijo pri pouku naravoslovja in kemije od šestega razreda dalje. Zato sem se odločila, da izkoristim to razliko in izvedem medvrstniško povezovanje. Pri izbirnem predmetu poskusi v kemiji vsako leto začnemo s preprostimi in varnimi eksperimenti, ki so idealni za vodenje delavnic z mlajšimi učenci. S tem ne le spoznavamo osnove eksperimentiranja, ampak tudi krepimo sodelovanje med učenci. Tako smo pričeli z organizacijo naravoslovnih oziroma tehniških dni, kjer učenci izbirnega predmeta vodijo delavnice v petem ali četrtem razredu na različne teme. Delavnice potekajo v kemijski učilnici, saj imamo tam na voljo vso potrebno opremo za varno delo. Prostor pripravimo tako, da postavimo več manjših "otočkov" ali postaj, na katerih se izvajajo določeni eksperimenti. Vsako mizo vodita dva ali trije starejši učenci, ki mlajše učence usmerjajo pri izvajanju poskusov. Ponavadi jih izvajamo pred jesenskimi počitnicami, saj smo se v nekaj urah pri poskusih v kemiji že opogumili in osamosvojili pri eksperimentalnem delu. To je izjemna priložnost za obe skupini: starejši utrdijo svoje znanje in razvijejo vodstvene spretnosti, mlajši pa se skozi igro in praktično delo seznanijo s čarobnim svetom kemije. Ko delavnice v kemijski učilnici zaključimo, se preselimo v matično učilnico nižjega razreda. Tam se delo nadaljuje še naslednji dve šolski uri, kjer skupaj ustvarjamo plakate na temo naravoslovnega dne in izvedemo evalvacijo. To je odličen način, da učenci svoje novo znanje utrdijo in predstavijo. Za te dejavnosti učenci še ne dobijo ocene.

Izbira eksperimentov za te delavnice ni naključna. Vedno se o tem posvetujem z učiteljico, ki organizira tehniški dan, in eksperimente prilagodim temi. Želim, da so poskusi zabavni, poučni in varni za vse udeležence. Nekateri izmed naših najbolj priljubljenih eksperimentov so:

- Bruhajoča buča: S pomočjo sode in kisa ustvarimo "bruhajočo" bučo, kar je še posebej priljubljeno v jesenskem času.
- Mavrica barv: Uporabimo barvilo iz rdečega zelja, ki v stiku z različnimi snovmi iz vsakdanjega življenja spremeni barvo.
- Lava lučka: Ustvarimo preprosto in fascinantno "lava lučko", s katero pojasnimo gostoto snovi.
- Gasimo z ogljikovim dioksidom: Z uporabo ogljikovega dioksida pokažemo, kako lahko ugasnemo ogenj.

- Čudežni prah: Z aktivnim ogljem in črnilom izvedemo poskus filtracije, ki mlajše učence vedno navduši ...

Z leti sem ugotovila, da so ti poskusi idealna vstopna točka v svet kemije in jih zato uporabljam tudi kot uvod v izbirni predmet poskusi v kemiji. Z delavnicami se učenci, ki se kasneje odločijo za ta predmet, že seznani z osnovnimi tehnikami in se lahko hitreje poglobijo v bolj zapletene eksperimente.

5 Evalvacija eksperimentalnega dela

Ocenjevanje eksperimentalnega dela je kompleksno, saj se ne ocenjuje le končni rezultat, ampak celoten proces. Evalvacija mi je v začetku predstavljala velik izziv in sem ji posvetila kar veliko časa. Cilj pri izvedbi mi ni bil dodeliti le lepe ocene, temveč usmerjati učence med delom, jim pomagati pri razumevanju in jih opremiti s povratnimi informacijami.

Vsak učenec, ki obiskuje izbirni predmet, dobi svojo mapo, portfolio, v katerem zbira svoje delovne liste, poročila in slike. Na koncu leta nam služi kot dokaz o njihovem napredku. Pri evalvaciji si pomagam s formativnim spremljanjem. To sem uporabila pri pripravi delavnic za tehniški dan in pri predstavitvah izbirnega predmeta. Med pripravami jih spodbujam z vprašanji, kot so: Kaj se bo zgodilo, če spremeniš to količino? Se spomniš, kako smo govorili o varnosti pri delu s to kemikalijo? Kaj opažaš? In kaj to pomeni? Učenci se kmalu naučijo spodbujanja v skupini. Po končani uri odgovorimo: Kaj nam je šlo danes dobro? Kaj bi lahko spremenili? Kako smo rešili težavo? Te odgovore si na koncu ure sama zapišem ter shranim. Celotna zbirka odgovorov poda pravo oceno o delu pri predmetu v šolskem letu. Zanimive odgovore na koncu predstavim tudi učencem. Sledi še evalvacija po končanih delavnicah. Učenci izpolnijo ocenjevalne liste z jasno določenimi kriteriji, pri katerih spodbujam kritično mišljenje in razmišljanje učencev o vseh vidikih in ne samo o končnem rezultatu. Ocenjujejo s števkami – dodeljujejo točke – od ena do pet. Ocenjujejo sodelovanje v skupini, natančnost in varnost, načrtovanje eksperimenta, predstavitev rezultatov in interpretacijo, voditeljske sposobnosti in izvedbo eksperimenta na delavnici. Zelo zanimivo je, da so učenci do svojega dela zelo kritični in to se lahko razbere predvsem iz ocenjevalnih lestvic konec leta in ne na začetku, kot bi pričakovali. Na začetku so navdušeni nad svojimi eksperimenti, skozi celotno leto in na končnih delavnicah pa so v razmišljanju že napredovali do te mere, da iščejo nove rešitve, kako še izboljšati svojo predstavitev. Eksperimenti so težji in do njihovega izvajanja razvijejo odgovornost za varnost, dobro izpeljano predstavitev Ta evalvacija me usmerja, kaj lahko v naslednjem šolskem letu še izboljšamo, kaj smo delali dobro. Medvrstniško sodelovanje je zame drugi najpomembnejši vidik, ki ga lahko na ta način vzpostavim na nivoju šole. Starejši učenci so v očeh mlajših pravi kemiki in s tem gradijo svojo samozavest. Postavijo se v vlogo učitelja in hkrati spoznajo tudi mojo stran dela. Učenci sami skupaj z mlajšimi oblikujejo oziroma podajo zamisli, kako bodo svojo predstavitev evalvirali pri udeležencih delavnice. Lahko je to plakat, ki ga skupaj oblikujejo, tabelska slika, kamor učenci zapisujejo svoje vtise, škatle različnih barv za pozitivne in negativne vtise in še bi lahko naštevala. Najpomembnejši pa je odnos, ki se oblikuje, pa tudi zaupanje mlajših do starejših in obratno odgovornost starejših učencev do prenosa znanja na mlajše.

Zaključek

Medvrstniško sodelovanje z eksperimentalnim delom je zame evalvacija lastnega pedagoškega pristopa in odgovornosti kot učiteljice naravoslovnih predmetov. Učenci so eksperimente vedno dojemali kot zanimive, vendar sem z vključitvijo medvrstniškega povezovanja in izvedbo delavnic izkušnjo dvignila na višjo raven. Hkrati smo dosegli, da sta naravoslovje in kemija postala predmeta, ki spodbujata razvoj višjih ravni učenčevega mišljenja. Zelo pomembno je tudi, da se učenci po obdobju epidemije koronavirusa čim več družijo, so v interakciji in v času digitalizacije ohranjajo stik z vrstniki, ki so resnični in ne virtualni. Ko me učenci na hodniku ustavijo in radovedno sprašujejo o prihajajočih delavnicah, vem, da je bil cilj dosežen. Ta odziv potrjuje, da sem vzbudila njihovo notranjo motivacijo in smo skupaj ustvarili okolje, v katerem se znanje ne absorbira pasivno, ampak ga učenci aktivno razvijajo in kar je najpomembnejše, delijo.

Literatura

Spletna stran » Ljudska univerza Ajdovščina« Pridobljeno s <https://www.lu-ajdovscina.si/wp-content/uploads/2022/02/Prirocnik-za-medgeneracijsko-ucenje.pdf> (8.8.2025)

Spletna stran« Zavod RS za šolstvo« Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/kurikulum_RAP_in_navodila.pdf (9.8.2025)

Spletna stran« Zavod RS za šolstvo« Pridobljeno s <https://www.zrss.si/nak2017/gradiva/Ucenje-z-raziskovanjem-TKampos.pdf> (8.8.2025)

Spletna stran« Portal GOV.SI« Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni-vezani-na-razred/8-razred/Kemija_v_okolju_izbirni.pdf (8.8.2025)

UPORABA INOVATIVNIH DIDAKTIČNIH PRIPOMOČKOV PRI POUČEVANJU PSIHLOGIJE

Povzetek: Pri poučevanju psihologije se lahko učitelji poslužujemo različnih didaktičnih pripomočkov, z namenom, da dijakom čim bolj približamo učno vsebino in jim omogočimo lažje razumevanje abstraktnih pojmov. Članek obravnava pomen inovativnih didaktičnih pripomočkov pri poučevanju psihologije, s poudarkom na uporabi umetne inteligence kot so jezikovni modeli in UI asistenti. Osrednji del prispevka predstavlja učna ura na temo empatije, izvedena z UI asistentko Luzio. UI asistentka je igrala vlogo starostnika v stiski. Dijaki so skozi simuliran dialog s starostnikom razvijali sposobnost vživljanja v izkušnjo starostnika, nato pa so aktivnost reflektirali s pisanjem in skupinsko razpravo. Evalvacija učne ure, izvedena z anonimno anketo med 43 dijakov 3. letnika srednje strokovnega programa, je pokazala visoko stopnjo motivacije na učni uri. Večina dijakov je bila zadovoljna z izvedbo učne ure z uporabo UI in je boljše razumela pojem empatije. Rezultati so tudi pokazali, da si večina dijakov želi še več podobnih učnih ur, kjer bi bila v pouk vključena umetna inteligenca. Na podlagi dobljenih rezultatov zaključujem, da umetna inteligenca kot didaktični pripomoček učinkovito podpira razlago abstraktnih pojmov in spodbuja aktivno sodelovanje dijakov. Kljub temu je potrebno opozoriti na omejitve, kot so časovna zahtevnost izvedbe ter etični in varnostni vidiki uporabe UI.

Ključne besede: poučevanje psihologije, umetna inteligenca, UI asistentka Luzia, učna ura, empatija

THE USE OF INNOVATIVE TEACHING AIDS IN PSYCHOLOGY EDUCATION

Abstract: In teaching psychology, teachers can use various didactic tools to bring learning content closer to students and help them better understand abstract concepts. The article discusses the importance of innovative teaching aids in psychology education, with a focus on the use of artificial intelligence, such as language models and AI assistants. The central part of the paper presents a lesson on empathy conducted with the AI assistant Luzia. The assistant took on the role of an elderly person in distress. Through a simulated dialogue with the elderly character, students developed the ability to empathize with his experience, followed by reflection through writing and group discussion. The evaluation of the lesson, carried out with an anonymous survey among 43 third-year vocational students, showed a high level of motivation during the class. Most students were satisfied with the use of AI in the lesson and gained a better understanding of the concept of empathy. The results also indicated that the majority of students would like to have more lessons in which artificial intelligence is included. Based on these findings, I conclude that artificial intelligence as a teaching aid effectively supports the explanation of abstract concepts and encourages active student participation. Nevertheless, it is necessary to highlight certain limitations, such as the time-consuming nature of the activity and the ethical and safety aspects of AI use.

Keywords: psychology education, artificial intelligence, AI assistant Luzia, lesson plan, empathy

1 Uvod

Poučevanje psihologije v srednješolskem prostoru prinaša številne izzive, saj gre za predmet, ki obravnava kompleksne pojave, povezane z mišljenjem, čustvovanjem in vedenjem. Frontalni pouk, ki temelji predvsem na prenosu informacij, dijakom pogosto ne omogoča dovolj poglobljenega razumevanja in povezovanja teoretičnih vsebin z lastnimi izkušnjami. Dodatno predstavlja izziv motivacija dijakov in sledenje učni uri. Hitro se zgodi, da dijaki med poukom, sploh pri urah ob koncu šolskega dne, težje sledijo frontalnemu pouku, kjer so v pasivni vlogi. Prav zaradi tega se učitelji poslužujemo različnih didaktičnih pripomočkov, in sicer slikovnih gradiv, video posnetkov, delovnih listov, kvizov ipd. V zadnjem času pa se pri poučevanju pojavljajo inovativni didaktični pripomočki kot je umetna inteligenca. Sistemi, kot so jezikovni modeli in UI pogovorni asistenti, pri pouku psihologije ponujajo nove možnosti za izkustveno učenje, ki dijakom omogoča globlje razumevanje učne snovi ter razvoj empatije in socialnih veščin. Namen pričujočega prispevka je prikazati, kako lahko inovativni digitalni pripomočki, zlasti umetna inteligenca, dopolnijo tradicionalne oblike poučevanja psihologije. Poseben poudarek je namenjen predstavitvi učne ure o empatiji, izvedene z uporabo digitalne asistentke Luzie, ter evalvaciji učinkov takšnega pristopa na razumevanje in motivacijo dijakov.

2 Od tradicionalnih k inovativnim didaktičnim pripomočkom

Pri poučevanju psihologije se lahko učitelji poslužujemo različnih didaktičnih pripomočkov, z namenom, da dijakom čim bolj približamo učno vsebino in jim omogočimo lažje razumevanje abstraktnih pojmov. Tradicionalne metode poučevanja kot so frontalne oblike dela z uporabo PowerPoint predstavitev pogosto ne zadoščajo več potrebam sodobnih dijakov, saj frontalni pouk omejuje aktivno vključenost in razvoj kritičnega mišljenja. Kot pravi Košir (2017) so učenci pri frontalnem pouku pasivni prejemniki znanja; za razliko od tega sodobna pojmovanja učenja poudarjajo pomen spodbujanja učencev, da prevzemajo nadzor nad lastnim učenjem. V slovenskem prostoru obstaja kar nekaj priročnikov za učitelje psihologije, ki so nam lahko v pomoč pri oblikovanju učnih ur (npr. Poučujemo psihologijo: Zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah). Priročnik je zasnovan na sodobnih načelih didaktike in vključuje raznolike učne metode, predvsem take, ki dijaku namenijo vlogo aktivnega, učečega se subjekta, odgovornega za raziskovanje teoretičnega polja psihologije in sebe samega (Curk idr., 2002). Še posebej zanimivi in uporabni didaktični pripomočki so video prikazi, s pomočjo katerih lahko učitelj konkretizira določene učne vsebine s psihološko vsebino, kar pripomore k lažjemu razumevanju teoretičnih vsebin. Kot primer uporabnega pripomočka z video prikazi je priročnik *Ideje za poučevanje psihologije s filmom*, avtorice Janine Curk (Curk, 2011), prav tako so številne video vsebine dostopne na spletu.

V zadnjem času pa v ospredje vse bolj vstopajo inovativni digitalni pripomočki, kot so jezikovni modeli in UI asistenti (npr. ChatGPT, OpenAssistent in Luzia). Gre za umetno inteligenco, ki omogoča simulacijo dialogov in interaktivno sodelovanje v učnem procesu. Njihova prednost v primerjavi z ostalimi didaktičnimi pripomočki je, da dijakom omogočajo učenje na izkustveni ravni, kar bistveno poveča stopnjo angažiranosti in razumevanja. Kot poudarja Sarajon Yuldosheva (2022) je prehod na inovativne metode poučevanja nujen, saj dijakom današnje generacije omogočajo večjo motivacijo pri sledenju učni uri in omogočajo praktično uporabo znanja. Kot poroča Petrović (2015) ima uporaba nevsakdanjih didaktičnih pripomočkov pri pouku zelo pomemben vpliv, saj so dijaki zelo dovzetni za novosti in so željni razbijanja rutine. Metode dela, kjer se učencem omogoča aktivno sodelovanje med poukom je pomembno tudi zato, ker zmanjšuje možnosti za nemir in neprimerno vedenje dijakov med poukom ter nenazadnje pripomore k večji disciplini v razredu.

3 Uporaba umetne inteligence pri pouku psihologije

Sistemi umetne inteligence (UI), ki temeljijo na velikih jezikovnih modelih, postajajo vse bolj razširjeni na področju izobraževanja. Zmožni so generiranja človeku podobnih besedil kot odziv na ukaze. To pomeni, da ustvarijo besedila, za katere ljudje včasih težko ugotovijo, če so jih ustvarili stroji (Molek, 2023). Učna vsebina predmeta psihologija v srednji šoli obravnava kompleksne pojave, povezane z mišljenjem, čustvovanjem in vedenjem in zdi se, da bi lahko uporaba jezikovnih modelov in UI asistentov pomembno prispevala k razlagi psiholoških pojmov, ki so abstraktni in težje razumljivi. Sistemi UI omogočajo ustvarjanje simuliranih dialogov v varnem učnem okolju, kjer lahko npr. UI asistentu dodelimo vlogo neke osebe, s katero nato tvorimo dialog. Kljub številnim prednostim uporaba sistemov umetne inteligence v izobraževanju prinaša tudi določene pasti. Pomembno je opozoriti na problematiko zasebnosti in varnega ravnanja s podatki, saj se pogovori z umetno inteligenco lahko shranjujejo ali analizirajo (Molek, 2023). Pomembno je tudi poudariti, da sistemi UI kot didaktični pripomočki ne smejo postati nadomestek učitelja, temveč zgolj dopolnilno orodje, ki omogoča bolj raznoliko in doživljajsko obogatitev pouka. Prav tako sistemi umetne inteligence še ne dosegajo kompleksnih družbenih veščin ali reševanja problemov na človeku podoben način in so omejeni na generiranje jezikovnih sekvenc brez razumevanja pomena (Hrastinski idr., 2019 v Molek, 2023). Prav zaradi tega je pomembno, da se dijakom jasno predstavi, da sistemi UI niso namenjeni reševanju osebnih stisk ali psiholoških težav. Dijake je zato potrebno izobraziti, da se v primeru stiske na pomoč obrnejo na strokovnjake (npr. na šolske svetovalne delavce, psihologe, terapevte). V izobraževalnem procesu pa so

jezikovni modeli dragocen pripomoček za boljše razumevanje učne snovi.

V nadaljevanju bom predstavila učno uro, ki sem jo izpeljala pri pouku psihologije v 3. letniku srednje strokovnega programa na temo empatije, ki se obravnava znotraj poglavja o čustveni zrelosti. Učno uro sem oblikovala tako, da so dijaki uporabili asistentko UI Luzio. Luzia je digitalna UI asistentka, ki deluje na Android in iOS napravah, brez potrebe po registraciji in brez stroškov, zato lahko dijaki do aplikacije hitro dostopajo preko svojih mobilnih naprav. Luzia uporablja napredno naravno jezikovno procesiranje in temelji na več jezikovnih modelih, kar omogoča odgovarjanje na vprašanja tudi v slovenščini. Luzio sem kot didaktični pripomoček uporabila pri obravnavanju snovi o empatiji ravno zaradi tega, ker je empatijo težko poučevati zgolj na ravni definicij, saj gre za izkušnjo, ki jo posameznik razume šele skozi doživljanje. Raziskovalno vprašanje, na katerega si želim skozi prispevek odgovoriti je, ali bodo dijaki usvojili pojem empatije na izkustveni ravni skozi simuliran dialog z asistentko UI Luzio.

4 Obravnava empatije z uporabo digitalnega pripomočka Luzia

V uvodu učne ure sem dijakom predstavila, da bomo danes spoznali pojem empatija s pomočjo umetne inteligence. Povedala sem jim, da bodo empatijo vadili na izkustveni ravni s pomočjo zgodbe gospoda Ivana, ki je star 78 let. Dijaki so dobili navodilo, da na svojih mobilnih napravah v aplikaciji Luzia asistentki UI napišejo naslednje besedilo:

“Igraj vlogo starostnika Ivana, starega 78 let, ki se počuti osamljeno. Odkar ti je umrla žena, živiš sam v stanovanju. Imaš dva otroka, a oba živita v tujini. Redko jih vidiš, pogovarjate se le po telefonu. Po operaciji kolka se težko gibaš in zdaj veliko časa preživiš doma.”

Dijaki so nato “starostniku Ivanu” zastavljali vprašanja in z njim tvorili dialog, preko katerega so se lahko vživeli v stisko starostnika in izkusili empatijo. Za lažjo predstavo bom v nadaljevanju prikazala odsek simuliranega dialoga med dijakom in umetno inteligenco:

Dijak: Kako se počutiš danes?

Ivan (UI asistentka): Danes se počutim malo osamljeno. Spomini na ženo so še vedno močni, in ko vidim, da sta moja otroka tako daleč, se mi srce stisne. Po tej operaciji kolka pa imam občutek, da sem še bolj prikovan na te štiri stene. Čas teče kar počasi, če si sam.

Dijak: Kako je to, ko živiš sam?

Ivan (UI asistentka): Živeti sam je drugače. Ko je bila žena še tu, je bilo stanovanje polno življenja, smeha, vonja po kuhanju.. Zdaj je vse tiho. Prazno. Sam si moraš vse postoriti. Včasih je ta tišina kar težka, veš. Manjka mi tisto, da bi se s kom pogovoril ob kavi ali da bi mi nekdo rekel, da sem dobro postoril kaj.

Dijak: Je kaj takega, kar te vseeno veseli?

Ivan (UI asistentka): Ja, vedno se najde kaj, kar mi nariše nasmech na obraz. Ko me pokličeta otroka, je to vedno veselo. Tudi ko se spomnim na kakšen lep trenutek z ženo, me to ogreje. Včasih, ko uspem priti do okna in opazujem, kaj se dogaja zunaj, je to že samo po sebi dovolj.

Dijak: Kako se počutiš, ko razmišljaš o prihodnosti?

Ivan (UI asistentka): Ko razmišljam o prihodnosti, se me včasih polasti malo strahu. Ne vem, kako dolgo bom še tako omejen s tem kolkom, in skrbi me, da bom samo v breme svojim otrokom. Ampak potem si rečem, da se moram potruditi in ostati močan. Upam, da bom lahko še kdaj videl svoje vnuke.

Dijak: Bi želel, da bi ti mi mladi lahko kako pomagali?

Ivan (UI asistentka): Seveda, to bi mi ogromno pomenilo! Vsaka pomoč je dobrodošla. Že samo obisk mladega človeka, ki bi si vzel čas za pogovor, bi mi polepšal dan. Morda bi se lahko skupaj usedli ob kakšni družabni igri. Vsaka taka gesta bi mi pomenila ogromno. Hvala, ker vprašaš.

Dijaki so imeli na voljo 10 minut časa za pogovor s starostnikom (UI asistentko). Pogovori med dijaki in starostnikom so se nekoliko razlikovali glede na to, kakšna vprašanja so mu zastavljali. Aktivnost je poleg razvijanja empatije od dijakov zahtevala tudi razmišljanje o postavljanju odprtih vprašanj.

Sledila je aktivnost “V Ivanovih čevljih”, kjer je vsak dijak prejel listič z vprašanjem: “Predstavljaš si, da si gospod Ivan. Kako bi se počutil? Kaj bi ti pomenilo, da bi te mladi poslušali?” Namen te aktivnosti je bil, da dijaki osmislijo dialog s starostnikom in reflektirajo svoje občutke. Po 10 minutah sem povabila tri prostovoljce, da so prebrali svoje odgovore. Razred je nato skupaj izpostavil ključna čustva (osamljenost, strah, žalost, hvaležnost, veselje ob stikih ipd.).

Po končani aktivnosti je sledila skupinska razprava. Z dijaki smo se pogovorili o naslednjih ključnih vprašanjih: Kako smo pokazali empatijo v pogovoru s starostnikom; kako se je Ivan počutil na začetku in na koncu pogovora; kaj pomeni zastavljanje odprtih vprašanj in aktivno poslušanje; kaj ste spoznali o lastnem odnosu do starostnikov?

Učno uro smo zaključili s povzetkom, kaj je empatija. Ugotovili smo, da empatija sega dlje od zgolj priznavanja čustev nekoga; zahteva, da se postavimo v kožo sočloveka in si poskušamo predstavljati, kako se počutijo. Pogosto jo povezujemo z občutljivostjo, sočutjem in sposobnostjo nudenja tolažbe in podpore drugim, a empatija pomeni veliko več – je sposobnost razumevanja in vživljanja v občutja sočloveka.

4.1 Evalvacija učne ure

Ob koncu učne ure sem dijake povabila k sodelovanju v kratki spletni anketi z namenom evalvacije učne ure. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno. Anketo so reševali s pomočjo mobilnih naprav preko spletnega portala 1ka. Anketo je rešilo 43 dijakov 3. letnika srednje strokovnega programa. V nadaljevanju so prikazani dobljeni rezultati.

Tabela 1: Ali je bila uporaba UI pri pouku zate nova izkušnja?

	N	Odstotek
Da	43	100,0
Ne	0	0

Za vseh 43 dijakov, ki so sodelovali v anketi, je bila uporaba umetne inteligence pri pouku nova izkušnja.

Tabela 2: Kako ti je bila všeč učna ura na temo empatije?

	N	Odstotek
Zelo mi je bila všeč	33	76,7
Delno mi je bila všeč	7	16,3
Ni mi bila všeč	3	7,0
Skupaj	43	100,0

Večini dijakov (76,7 %) je bila učna ura na temo empatije z uporabo asistentke UI Luzie zelo všeč. Zelo majhen odstotek (7,0 %) dijakov je poročal, da jim učna ura ni bila všeč, medtem ko je 16,3 % dijakov poročalo, da jim je bila učna ura delno všeč.

Tabela 3: Ali si imel/-a občutek, da si skozi dialog s starostnikom (UI Luzio) bolje razumel/-a pojem empatije?

	N	Odstotek
Da	33	76,7
Ne	2	4,7
Nisem prepričan	8	18,6
Skupaj	43	100,0

Večina dijakov (76,7 %) je poročala, da so skozi dialog s starostnikom (UI Luzio) bolje razumeli pojem empatije, kar kaže na to, da je izkustven pristop z uporabo digitalnega pripomočka učinkovit način poučevanja kompleksnejših pojmov pri psihologiji. Le 2 dijaka (4,7 %) sta menila, da nista razumela pojma empatije, medtem ko jih 8 (18,6 %) ni prepričanih v svoje znanje o empatiji.

Tabela 4: Kako si bil/-a motiviran na učni uri z UI Luzio?

	N	Odstotek
Bil sem bolj motiviran v primerjavi s prejšnjimi urami psihologije	36	83,7
Bil sem enako motiviran v primerjavi s prejšnjimi urami psihologije	7	16,3
Bil sem manj motiviran v primerjavi s prejšnjimi urami psihologije	0	0
Skupaj	43	100,0

Zelo velik odstotek dijakov (83,7 %) ocenjuje, da je bil na učni uri z UI Luzio bolj motiviran v primerjavi s prejšnjimi urami psihologije. Zanimiv je tudi podatek, da nihče izmed anketirancev ni izbral možnosti, da je bil manj motiviran v primerjavi s prejšnjimi urami psihologije, kar še dodatno kaže na to, da je uporaba umetne inteligence zelo učinkovit inovativen didaktičen pripomoček za vzdrževanje pozornosti in za sodelovanje dijakov pri pouku.

Tabela 5: Ali bi želel/-a, da se uporablja UI tudi pri drugih urah psihologije?

	N	Odstotek
Da	32	74,4
Ne	4	9,3
Morda	7	16,3
Skupaj	43	100,0

Večina anketiranih dijakov (74,4 %) si želi, da bi umetno inteligenco uporabljali tudi pri drugih urah psihologije, kar dodatno potrjuje, da je bila večina dijakov zadovoljna z učno uro. Le 4 dijaki (9,3 %) ne bi želeli, da se umetna inteligenca uporablja tudi pri drugih urah psihologije.

Zaključek

Učna ura je pri dijakih vzbudila zanimanje, kar se je odražalo v visoki motiviranosti, aktivnem sodelovanju in doslednem sledenju navodilom učitelja. Kljub pozitivnim vidikom pa se je pokazala omejitev v časovni zahtevnosti izvedbe. Za usvajanje pojma empatija sem namreč namenila celotno šolsko uro, kar je z vidika časa precej neekonomično glede na obseg celotno predelane snovi v enem šolskem letu. Ker učni načrti predvidevajo obravnavo določene količine vsebin v omejenem časovnem okviru, menim, da uporaba digitalnih pripomočkov pri vseh urah ni optimalna. Zdi se, da je najbolj primerna kombinacija frontalnega pouka, podprtega s predstavitvami (npr. PowerPoint prezentacije, video prikazi) in sprotim beleženjem ključnih pojmov v zvezek, dopolnjena z inovativnimi digitalnimi pripomočki, kadar se obravnavajo težje razumljivi pojmi, kot je na primer empatija. UI asistenti in jezikovni modeli namreč omogoča poglobljeno razumevanje abstraktnih vsebin na izkustveni ravni ter prispevajo k ohranjanju pozornosti in motivacije dijakov skozi celotno učno uro.

Zaključujem, da inovativni didaktični pripomočki, kot so UI asistenti in jezikovni modeli,

odpirajo nove možnosti pri poučevanju psihologije. Dijakom omogočajo, da se na izkustveni ravni soočijo z abstraktnimi pojmi in jih povežejo z realnimi življenjskimi situacijami. Primer uporabe UI asistentke Luzie pri poučevanju empatije kaže, da lahko tovrstna orodja učinkovito dopolnijo tradicionalne oblike pouka, še posebej pri obravnavi abstraktnih in zahtevnejših vsebin, kjer je za razumevanje nujen tudi izkustveni pristop. Prav tako imajo pomembno vlogo pri spodbujanju in ohranjanju učne motivacije. Ob tem pa je treba ohranjati kritično razdaljo do umetne inteligence, spoštovati etične smernice in skrbeti, da ostane učitelj osrednji nosilec učnega procesa.

Literatura

- Curk, J. (2011). Ideje za poučevanje psihologije s filmom: priročnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Curk, J., Gorišek, M., Jenko, M., Kompare, A., Kranjc Stražišar, M., Krošel, N., Logonder, M., Pečarič Podobnik, K., Vec, T., Skrbinšek, T., Vesel, J., Šajn Stjepič, M. in Vuradin Popovič, J. (2002). Poučujemo psihologijo: zbornik idej za poučevanje psihologije v gimnazijah in srednjih strokovnih in tehničnih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Košir, K. (2017). Pedagoška psihologija za učitelje. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Molek, N. (2023). Etični izzivi uporabe umetne inteligence v visokošolskih zavodih. *Revija za univerzalno odličnost*, 12(4), 300–318. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-D94XC364/05b93f0b-0437-4f1a-95fc-50496cd2530b/PDF>
- Petrović, Z. (2015). Kreativne in inovativne metode poučevanja: ključ do kakovostnega pouka ter odnosa med učiteljem in učencem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 13(3), 103–115. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-PY24XXRC/4ad65c7d-2b9f-4859-b003-ff3db5ed6cae/PDF>
- Sarajon Yuldosheva, D. (2022). Innovative methods of teaching psychology. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(12), 240–242. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/53UZF>

POVEZAVA RITMIČNE GIMNASTIKE S PODNEBNIMI SPREMEMBAMI

Povzetek: Eden največjih izzivov sodobnega sveta so podnebne spremembe. Otroke lahko že zelo zgodaj seznanimo s to tematiko in jim začnemo privzgajati odgovoren odnos do narave. Ritmična gimnastika je sicer estetski in kreativni šport, lahko pa z njo uspešno spodbujamo podnebno zavest. Na osnovni šoli Šmartno izvajamo vadbo ritmične gimnastike kot interesno dejavnost za deklice, stare od 6 do 9 let. Namen prispevka je predstaviti, kako smo v ta gibalni program vključili vsebine, vezane na podnebne spremembe. Deklice smo skozi gibanje spodbujali uprizarjati rastline, živali in naravne elemente. Gibe smo povezovali v koreografije. Preko gibanja so tako spoznavale in krepile pomen narave in trajnostnega vedenja. Z redno tedensko vadbo smo jih navajali na zdrav življenjski slog in skrb za telo. Z nastopi na temo podnebnih sprememb smo izražali odgovornost do planeta. V prispevku smo opisali način vadbe ter pripravo in organizacijo šolskih prireditev in javnih nastopov za učence, učitelje in starše.

Ključne besede: podnebne spremembe, ritmična gimnastika, trajnost, učenje, zdrav življenjski slog

THE CONNECTION BETWEEN RHYTHMIC GYMNASTICS AND CLIMATE CHANGES

Abstract: One of the greatest challenges facing the modern world is climate change. We can introduce children to this topic at a very early age and promote a responsible approach to nature. Rhythmic gymnastics is an aesthetic and creative sport, but it can also be successfully used to promote ecological and climate awareness. At Šmartno Primary School, we offer rhythmic gymnastics as an extracurricular activity for girls aged 6 to 9. The purpose of this article is to present how we have included content on climate change and sustainable development in this exercise program. We encouraged the girls to represent plants, animals and natural elements through movement. We combined the movements into choreographies. Through movement, they learned about and strengthened the importance of nature and sustainable behaviour. With regular weekly exercise, we introduced them to a healthy lifestyle and taking care of their bodies. We expressed our responsibility towards the planet with performances on climate change. The article also describes the preparation and organization of a school events and a public performance for pupils, teachers and parents.

Key words: climate change, female pupils, healthy lifestyle, rhythmic gymnastics, sustainability

Uvod

Na prvi pogled se zdi, da podnebne spremembe nimajo nič skupnega z ritmično gimnastiko. Pa vendar je lahko vsaka vadbena ura povezana s to vsebino; z naravo, živalmi, rastlinami in vremenskimi pojavi. Otroci so v starostnem obdobju od 6. do 9. leta v fazi hitrega razvoja motoričnih, kognitivnih in socialnih sposobnosti. Obenem se razvija tudi občutek za ravnotežje, moč in koordinacijo. So radovedni, željni raziskovanja in učenja, pogosto aktivni in ustvarjalni (Kozel, 2010). Začnejo bolj samostojno razmišljati, reševati probleme ter sodelovati v skupini. Hkrati izboljšujejo kontrolo nad gibanjem in hitreje usvajajo nove veščine. Na socialnem nivoju gradijo poglobljena prijateljstva, se učijo sodelovanja, deljenja in spoštovanja pravil. Postajajo bolj odgovorni ter se učijo razumevanja čustev drugih. To obdobje je ključno za razvoj samozvesti, socialnih veščin in motoričnih sposobnosti, zato je dobro, da jih v tem procesu podpira okolje doma in v šoli (Shonkoff in Phillips, 2000). Čutijo potrebo po potrditvi in uspehu, zato je pomembno, da se učijo skozi igro in izkušnje (Novak, 2015). Dejavnosti naj bodo raznolike, zabavne in motivacijske. Z uvajanjem ritmične gimnastike v učne ure športa omogočamo še večjo telesno aktivnost, ki jo popestrimo s kolesnicami, obroči, žogami, glasbo (Lomšek-Macura in Vajngerl, 1999). V današnjem času se ponovno vedno bolj vračamo k naravi, ki je pomemben vir sprostitve, navdiha in ravnovesja (Šimenc, 2012).

Predstavitvev poteka dela skozi šolsko leto

Deklice od 1. do 4. razreda so prihajale na vadbo ritmične gimnastike vsako leto v večjem številu in so bile postopoma združene v skupine po razredih. Na uvodnih urah smo v vsakem razredu največ časa namenili vajam za gibljivost in lepo držo. V nadaljevanju smo se seznanili z lažjimi poskoki, skoki, ravnotežji, valovitimi gibanji, obrati in piruetami. Te

elemente smo povezovali na glasbo v koreografije brez pripomočkov in kasneje v sestavi s pripomočki. Vaje, s katerimi smo se ob koncu koledarskega in šolskega leta predstavili sošolcem, učiteljem, staršem, sorodnikom in znancem so torej zgodbe, povezane z naravo, živalmi, naravnimi elementi in vremenskimi pojavi. Najmlajše učenke so jih pripovedovale s svojim telesom, starejše z dodatkom rekvizita. Za začetnice sta najbolj primerna kolebnica in obroč, v nadaljevanju žoga in trak. V lanskem šolskem letu so se deklice predstavile na treh prireditvah. Prva je bila organizirana ob koncu koledarskega leta, na šolskem plesnem tekmovanju, namenjena učencem in učiteljem. Na drugi so se predstavile staršem v okviru Revije šolskih pevskih zborov. Tretjič so se predstavile sošolcem na zadnji dan pouka.

Cilji

V prispevku bomo predstavili, kako smo deklicam na urah ritmične gimnastike predstavili osnovna gibanja in jih poimenovali. V nadaljevanju bomo opisali, na kakšen način smo povezali koreografije z naravnimi in vremenskimi pojavi, s podnebnimi spremembami ter kako smo se lotili sestave koreografij.

Poimenovanje gibov s telesom

Z najmlajšimi učenkami smo vadbo začeli z vajami za držo, koordinacijo in gibljivost telesa. Gibe smo zaradi boljše in hitrejše zapomnitve poimenovali po živalih, rastlinah, predmetih in naravnih pojavih. Povezovanje gibalnih veščin z naravnimi motivi je deklice spodbudilo, da so bile še bolj ustvarjalne, pozorne in vztrajne. Že pri rednem pouku športa sicer opazamo, da si učenci ne zapomnijo imen elementov, saj so skoncentrirani na samo gibanje. Zato se nam je zdel tak način poučevanja zelo dober. V preglednici so našeti pojmi, s katerimi smo nadomestili strokovne izraze, da so jih deklice lažje osvojile.

Preglednica 1: Poimenovanje gibov s telesom

Žival/pojem	Strokovna razlaga
Žirafa	Stopanje po prstih z visoko iztegnjenimi rokami v vzročenju: simulacija dolgega vratu žirafe. Vaja za izteg hrbtenice in lepo držo.
Kamela	Hoja v predklonu z iztegnjenimi nogami in rokami. Simulacija krivine kamela. Vaja za raztezanje stegenskih mišic.
Bobi, palčke ali grisini	Izziv za iztegnjene in napete noge.
Pridna muca/buda muca	Opora na vseh štirih z ukrivljenim/izbočenim hrbtom. Vaja za gibljivost in krepitev hrbtenice ter stabilnost telesa.
Nagajiva muca	Opora na vseh štirih: z zadnjico pomigamo v levo in desno stran. Vaja za gibljivost, ravnotežje in koordinacijo.
Muca dobi rep	Iz opore na vseh štirih zamah iztegnjene noge v zanoženje. Vaja za gibljivost in ravnotežje.
Muca popije mleko in se pretegne	Prehod iz opore na vseh štirih v ležeči položaj na trebuhu, s prehodom v zaklon. Vaja za gibljivost in moč trupa.
Muca se popotiska po glavi	Ležeči položaj na trebuhu z oporo rok ob trupu, trup preide v zaklon, sledijo mu ramena in glava. Nato se nogi pokričita - stopala se skušajo dotakniti glave. Raztezna vaja za hrbet in rame.
Priprava za dvig v most	Leži na hrbtu, noge so pokrčene. Z dlani rahlo udarjamo ob stegna in vprašamo deklice, kaj si želijo, da danes skuhamo za kosilo. Hrano si nato naložimo na pladenj - obrnemo dlani tako, da gledajo v strop, prsti rok so obrnjeni proti glavi. Med mošenjem pladnja se spotaknemo in si vse zlijemo za vrat: dlani položimo na tla ob ušesa, prsti dlani so obrnjeni proti glavi. Nato sledi dvig v most.
Ježek	Leži na hrbtu. Objem in potisk kolen na trebuh. Raztezna vaja za sprostitev hrbtenice.
Metuljček	Sed na tleh v razmoženju pokrčeno, z vzravnamo hrbtenice. Stopala potisnemo (primemo) skupaj in potiskamo kolena proti tlom. Raztezna vaja za kolke.
Pometamo	V sedlu razmoženo in s trupom v predklonu se pomikamo od ene noge k drugi. Vaja za raztezanje hrbta in stegenskih mišic.
Žabice	Leži na trebuhu, noge so pokrčene pod trebuhom, s kolena navzven. V tem položaju medenico potiskamo proti tlom. Vaja za raztezanje kolken.
Rišemo mavrico	V sedlu na petah se odklonimo s trupom in roko v vzročenju v levo in desno stran.
Štampičke	Predkloni na mestu, s prsti/dlani se dotikamo tal. Vaja za raztezanje zadnjih stegenskih mišic.
Vrtavka	V sedlu po tursko se držimo za stopala in se prekotatimo preko ene noge (stegna) čez hrbet in druge noge (stegna) nazaj na začetek.

Po živalih in predmetih poimenujemo tudi nekatere skoke, kot so mačji, jelenček, škarjice, kozaški.

Sestava koreografij

Navdihe za sestavo koreografij smo iskali v naravi. Z deklicami smo jih sesavili po razredih. Vsaka skupina je obravnavala svojo temo, vezano na okolje. V nadaljevanju bomo predstavili dve koreografiji. Deklice prvega razreda so ustvarjale brez rekvizita, deklice tretjega razreda z žogami.

1. Voda

V 1. razredu so se deklice navduševale nad risano junakinjo Elzo. Zato smo izbrali glasbo iz priljubljene risanke, Ledeno Kraljestvo 2. Glavni element je voda. Razmišljali smo, kje vse v naravi je voda, v kakšni obliki jo najdemo, kako se spreminja z letnimi časi. Glasba nas je vodila in nastala je naslednja zgodba:

Preglednica 2: Koreografija učenk 1. razreda na temo VODA

Zgodba Opis gibanja

Dani se, narava se prebuja. Deklice ležijo na tleh, kot bi spale. Z nežnimi gibi iztegovanja in krčenja rok, z dvigovanjem in spuščanjem trupa, prikazujejo jutranje prebujanje.

Na nebu se nariše mavrica. Nato se usedejo na svoje pete. Z iztegnjeno levo roko v vzročanju se zazibajo v desno stran in nato še z iztegnjeno desno roko v vzročanju v levo stran.

Kapljice si pretegnejo še noge in trebuh. Deklice se prekotalijo čez hrbet, z nogama v raznoženju, v levo stran, se uležejo na trebuh in pobrajo z nogama do zadnjice. Nato se prekotalijo na hrbet, pokrčijo noge in postavijo stopala na tla. Dvignejo se v most in nato v stoječ položaj.

Kapljice rose zdrsiyo po listu navzdol. Naredijo valovito gibanje skozi počep, s koleno navzven, v levo in desno stran.

Veter se igra s kapljicami. Zapiha in jih zvrtni, nato jih dvigne visoko v zrak in zopet spusti na tla. Zavrtijo se okoli svoje osi na obeh nogah. Pri tem imajo roki v vzročanju. Z majhnimi koraki stečejo naprej, zadržijo ravnotežje na eni nogi in stečejo vzvratno nazaj po isti poti na svoja mesta.

Kapljice skupaj zaplešejo. Deklice naredijo tri male kroge, se primejo za roke in zaplešejo po krogu s prisunskimi koraki v stran.

Kapljice se umirijo in poslovijo. Deklice naredijo valovito gibanje v krogu, nato se razporedijo v vrsto.

Kapljice pozdravijo sonce. Vse skupaj s štirimi koraki »narišejo« črko V (2x) in pri tem dvigujejo in spuščajo roki. Na koncu zadržijo ravnotežje v lastovici.

Ples posameznih kapljic Razporedijo se po prostoru s 4 poskoki na eni nogi (hopsanje), se spustijo na tla in prekotalijo preko zadnjice do stoječega položaja.

Kapljice se umirijo. Deklice naredijo pirueto in vsaka svojo zaključno pozo.



Slika 1: deklice v vaji brez pripomočka

Preko razmišljanja o vodi, njenih oblikah in pojavih, smo se sprehodile skozi letne čase in vremenske pojave (dež - kapljice, toča - led, sneg - snežinke, veter, vihar, orkan, neurje).

2. Čebelji ples

Za deklicami iz 3. razreda smo izbrali močno, udarno in ritmično glasbo (Love runs out skupine OneRepublic), ter nanjo sestavili vajo z žogo. Vsaka deklica predstavlja čebelico. Žoga predstavlja lonček, kamor nabirajo cvetni prah. Koreografija govori o čebelah, ki z delom in igrivostjo praznujejo življenje.

Preglednica 3: Koreografija učenk 3. razreda na temo ČEBELJI PLES

Zgodba Opis gibanja

Čebele ponosno pridejo na travnik in se razkazujejo s svojim lončkom za nabiranje cvetnega prahu. Dekleta stojijo v dveh vrstah, v razmaku 5 metrov, in se gledajo. Žogo držijo pred seboj z obema rokama. Ko se prične glasba, zakorakajo na prostor za nastop in se razporedijo po prostoru. Pri tem z vsakim korakom žogo dvigujejo in spuščajo.

Ogledovaje travnika. Z dvema bočnima korakoma se pomaknejo v levo in nato še v desno stran. To ponovijo 2x. Nato zakotalijo žogo po nogah in se usedejo na tla.

Čebelice se razgibajo. Sede na zadnjici zakotalijo žogo pod pokrčenima nogama v levo in desno stran, se zakotalijo po žogi s trebuhom in po brcajo z nogami v zadnjico. Na kolenih žogo 3x potisnejo ob tla. Ko vstanejo, si žogo zakotalijo od vratu navzdol po hrbtu in jo ujamejo.

Delo v paru – čebelja pomoč. Sledi sodelovanje v paru: vrtenje z roko pod roko, ploski z dlanmi in prehod v svečo.

Skupni sestanek. Potem se zberejo v krogu. Sledi met žoge visoko v zrak in rahlo nazaj za hrbet ter ujem žoge po odboju od tal.

Čebelji ples na soncu. Vse skupaj naredijo istočasno še prisunski korak v levo in desno stran, pri tem pa zaokrožijo z žogo visoko nad sabo, kot bi risale kroge.

Prihod v čebelnjak. Nato steče vsaka deklica v svojo smer. Žogo pri tem »valja« med dlanmi.

Oddaja cvetnega prahu v zbirni center. Končajo s pirueto in stiskom žoge med trup in stegna, roki zaročijo v predklonu.



Slika 2: deklice v vaji z žogo

Temo smo tako povezali s Slovenskim tradicionalnim zajtrkom, kjer učenci 1. triletja navadno izdelujejo čebele, rišejo panjske končnice in se pogovarjajo o medu in medenih izdelkih. Preko pogovora smo se dotaknili opraševanja in vprašanja, kaj bi se zgodilo, če na svetu ne bi bilo čebel.

Zaključek

Skozi interesno dejavnost ritmične gimnastike so se deklice postopoma seznanile s štirimi pripomočki v naslednjem vrstnem redu: kolebnica, obroč, žoga in trak/rutica. Posnemanje živali, rastlin in naravnih elementov jih je dodatno spodbudilo, da so začele razmišljati o naravi in njenih pojavih, jih začele opazovati, povezovati in ozaveščati. Pri tem jim je pomagala glasba, ki je bila na naših vadbah stalna spremljevalka. Ob raziskovanju narave so se razvile zanimive diskusije in z njimi povezani gibi. Deklice so bile izjemno radovedne in ustvarjalne. Njihova domišljija ni imela meja, idej ni bilo nikoli konec, včasih pa je bila

njihova kreativnost in zanimanje težko usmerjati. Teme in ideje za nastope so bile vezane na prihajajoče praznike in učne vsebine. Pri sestavi koreografij smo upoštevali še, da niso predolge (od ene do dveh in pol minut), da je glasba zanimiva, da je deklice pritegnila in sama po sebi narekovala gibanje. Koreografija je delovala bogato, pestro in usklajeno, saj gibanje ni bilo preveč zapleteno. Osredotočili smo se na preproste gibe, ki so jih deklice izvajale v različnih formacijah (diagonala, krog, trikotnik), v parih ali manjših skupinah. Pri pripravi na nastope smo upoštevali možnost, da na dan prireditve morda ne bodo vse prisotne, zato smo sestavili koreografijo, ki je bila izvedljiva tudi, če je bila katera od deklic odsotna.

Menimo, da je takšen način poučevanja zelo učinkovit, saj otrokom omogoča, da se skozi igro, gibanje in povezovanje z naravo lažje učijo, razmišljajo in razumejo svet okoli sebe. Skozi leta opažam, da so deklice manj fizično sposobne, da jim pozornost prej pade in da si manj zapomnijo. Povezovanje naravnih pojavov z gibanjem ne le spodbuja razvoj gibalnih sposobnosti, temveč tudi oblikuje njihovo zavest o pomembnosti varovanja narave in spoštovanja okolja. Vzpostavljanje te povezave že v najzgodnejšem otroštvu je ključno, saj si želimo, da bi otroci že zdaj začeli razvijati občutek odgovornosti do planeta, ki bo v prihodnje oblikovalo njihove vrednote in ravnanje.

Literatura

- Kozel, J. (2010). Razvoj motoričnih in socialnih veščin v otroštvu. Ljubljana: Založba založništva in izdaje.
- Lomšek-Macura, U. in Vajngerl, B. (1999). Prvi korak v ritmični gimnastici. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Novak, M. (2015). Vloga igre in gibanja pri otrokovem razvoju. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Shonkoff, J. P., in Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington DC: National Academy Press.

UMETNOST NI DODATEK, AMPAK KLJUČ DO OSEBNOSTNE RASTI OTROK IN MLADOSTNIKOV

Povzetek: Članek raziskuje pomen umetnosti kot ključnega dejavnika osebne rasti otrok in mladostnikov. Predstavljena so teoretična izhodišča, ki poudarjajo, kako umetnost razvija kognitivne, čustvene, socialne in telesne sposobnosti ter spodbuja samopodobo in identiteto. V praktičnem delu so opisane tri glavne oblike umetniškega izraza, ki jih uporabljamo pri delu z učenci: gibanje in ples, gledališče ter ustvarjalni projekti. Pri plesu je poudarek na postopnem učenju, ritmu in skupinskem sodelovanju, kar izboljšuje koordinacijo in samozavest. Gledališče se osredotoča na ustvarjalni proces, improvizacijo, razvoj empatije in skupinsko dinamiko, pri čemer je scena minimalistična, da izpostavi izražanje učencev. Ustvarjalni projekti, kot sta Eko beri in Čebelja pot, povezujejo umetnost z okoljskim ozaveščanjem, spodbujajo domišljijo, empatijo in kritično mišljenje ter vključujejo simbolne like, ki učencem olajšajo povezavo s tematiko. Celoten članek prikazuje umetnost kot celosten prostor učenja, samospoznavanja in družbenega vključevanja otrok.

Ključne besede: umetnost, osebna rast, ustvarjalni proces, empatija, okoljsko ozaveščanje

ART IS NOT AN ADDITION, BUT THE KEY TO THE PERSONAL GROWTH OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract: The article explores the importance of art as a key factor in the personal development of children and adolescents. It presents theoretical foundations that emphasize how art develops cognitive, emotional, social, and physical abilities while fostering self-esteem and identity. The practical part describes three main forms of artistic expression used in work with students: movement and dance, theater, and creative projects. In dance, the focus is on gradual learning, rhythm, and group cooperation, which improve coordination and self-confidence. Theater centers on the creative process, improvisation, the development of empathy, and group dynamics, with a minimalist stage design that highlights student expression. Creative projects, such as Eko beri and Čebelja pot (The Bee Path), connect art with environmental awareness, stimulate imagination, empathy, and critical thinking, and include symbolic characters that help students relate to the themes. The entire article presents art as a holistic space for learning, self-discovery, and social inclusion of children.

Keywords: art, personal development, creative process, empathy, environmental awareness

1 Uvod

Umetnost je skozi zgodovino predstavljala eno najgloblje oblik človekovega izražanja – vse od prazgodovinskih jamskih poslikav do inovativnih umetniških oblik. V sebi prepleta čustva, misli, vrednote in sporočila, ki jih posamezniki in družbe prenašajo skozi različne umetniške zvrsti, kot so slikarstvo, glasba, literatura, ples, gledališče, film in druge oblike ustvarjalnosti. Otroci, še posebej v nižjih razredih, nosijo v sebi izjemno moč domišljije. Njihov svet je pisan, gibljiv in odprt za vse, kar je mogoče – in še tisto, kar presega meje resničnosti. Prav v tem obdobju je ustvarjalnost naravna in pristna, zato toliko bolj drago-cena. Pomembno je, da je ne izgubimo niti pri starejših otrocih in najstnikih, zato moramo spodbujati umetniški izraz – ne kot nekaj dodatnega, temveč kot ključen del osebne rasti, samospoznavanja in povezovanja z drugimi. V prispevku bom predstavila umetnost z vidika treh razsežnosti, ki smo jih skupaj z učenci raziskovali skozi gibanje in ples, preko gledališke igre ter v okviru ustvarjalnih projektov.

2. Umetnost

2.1. Teoretična izhodišča

Avtorji poudarjajo, da umetnost pomembno prispeva k celostnemu razvoju otrok, saj hkrati krepi več ključnih področij. Kognitivno izboljšuje sposobnosti, kot so kreativno mišljenje, prostorsko zaznavanje in reševanje problemov (Baker, 2013), čustveno pa otrokom omogoča izražanje občutkov, razumevanje lastnih in tujih čustev ter razvija empatijo (Holochwost, Goldstein in Wolf, 2021). Skupinsko ustvarjanje obenem spodbuja socialne veščine – sodelovanje, komunikacijo in občutek pripadnosti (Kisida in Bowen, 2019). Na telesnem

nivoju dejavnosti kot so risanje, kiparjenje ali ples izboljšujejo fino motoriko, koordinacijo in sposobnost telesnega izražanja (Baker, 2013). Poleg tega ustvarjalni proces krepi otrokovo samopodobo in samozavest ter oblikuje občutek lastne vrednosti in identitete (Gardner, 2006). Vse te vidike elegantno povezuje Gardnerjeva teorija več inteligenc (2006), ki pokaže, kako umetnost aktivira različne oblike inteligenc – od glasbene in prostorske do telesno-gibalne in medosebne – ter tako odpira pot k razvoju otrokovega polnega potenciala. Zaradi tega umetnost nikakor ni le dodatek k izobraževanju, temveč ključno orodje za celostno osebnostno rast otrok in mladostnikov. Teoretična izhodišča sem poskušala prenesti v praktično zasnovo, kjer sem umetnost osvetlila kot celosten prostor izražanja in razvoja. V ospredje sem postavila tri med seboj povezane razsežnosti – gibanje in ples, gledališko igro ter ustvarjalne projekte, ki so se pri delu z učenci izkazale kot učinkovite in spodbudne oblike umetniškega izraza.

2.2. Gibanje in ples

Pri učenju plesnih koreografij vedno izhajam iz zgodbe, ki otrokom pomaga osmisлити gibanje in spodbuja njihovo domišljijo. Učenje poteka postopno – korak za korakom – z jasno strukturo od enostavnega k zahtevnejšemu. Prvi stik z ritmom vzpostavimo s ploskanjem, ponavljanjem besed oziroma enostavnih ritmičnih vzorcev, s katerimi učenci začutijo tempo in strukturo glasbe. Šele nato uvedem prve osnovne korake, ki jih postopoma nadgrajujemo z gibi rok, glave, bokov ter drugimi telesnimi elementi. Vsak nov gib uvajamo skozi ponavljanje in ritmično utrjevanje, da učenci pridobijo občutek za koordinacijo. Pri skupinskih plesih se je kot učinkovita praksa izkazala delitev razreda na manjše skupine – na primer prva in druga skupina se izmenično opazujeta in plešeta. Na ta način učenci ne pridobijo le samozavesti ob nastopu, temveč se učijo tudi opazovanja, sodelovanja in ritmičnega usklajevanja v skupini. Pri sestavljanju koreografije se ne držim vedno vnaprej določenega vrstnega reda – pomembneje mi je, da otroci vsak segment osvojijo kakovostno in v svojem tempu. Ključni princip, ki se je izkazal kot uspešen, je vedno začeti z enostavnimi elementi in šele nato preiti k zahtevnejšim. Glasbo vključim šele takrat, ko so posamezni deli dobro usvojeni, saj tako otroci lažje ohranijo zbranost in se ne izgubijo v ritmični zahtevnosti skladbe. Ko so posamezni deli koreografije usvojeni, jih skupaj postopno povežemo v celoto.

2.3. Gledališče

Gledališče kot umetniška oblika v mojem pedagoškem delu nikoli ni temeljilo zgolj na pripravi končnega izdelka, temveč predvsem na samem ustvarjalnem procesu, ki otrokom omogoča razvijati ključne osebnostne in socialne veščine. Skozi večletno vodenje gledališkega krožka sem vedno bolj prepoznavala vrednost umetniške igre kot prostora za razvoj empatije, sodelovanja, samorefleksije in domišljije. Poudarek sem namenila ustvarjanju varnega okolja, v katerem učenci različnih starosti sodelujejo, se učijo poslušati, opazovati druge ter skupaj graditi prizore.

2.3.1. Dodeljevanje vlog

Dodeljevanja vlog se nikoli nisem lotevala neposredno. Namesto tega sem pri učencih najprej spodbujala telesno izražanje skozi pantomimo, preko katere sem lahko prepoznala njihove izrazne kvalitete. Tak pristop je učencem omogočil, da so se vloge razvile iz njihove notranje ustvarjalnosti, kar je pripomoglo k večjemu občutku pripadnosti in povezanosti z likom ter k dobri skupinski dinamiki.

2.3.2. Improvizirane igre

V procesu ustvarjanja smo pogosto začeli z improviziranimi igrami – bodisi prizori iz vsakdanjih situacij bodisi gibalni izrazi predmetov, ki so jih učenci oblikovali sami, individualno, v parih ali skupinah. Pomembno je bilo, da so pri tem aktivno uporabljali svojo domišljijo, brez vnaprej podanega scenarija. Ob teh dejavnostih smo razvijali tudi govorno izražanje, pri čemer smo urili artikulacijo, jakost in barvo glasu. Učenci so se postopoma učili, kako z glasom ustvariti jasen in prepričljiv odrski nastop.

2.3.3. Izbira glasbe

Pomemben element umetniškega izražanja v gledališču je bila vedno tudi glasba, ki sem jo izbirala glede na razpoloženje prizora. Vendar glasba ni bila nikoli izključno moja izbira – učenci so pogosto predlagali zvočne ideje in jih s pomočjo glasbil oziroma glasbenih instrumentov sami ustvarjali, kar jih je še dodatno motiviralo k aktivni vlogi v umetniškem ustvarjanju.

2.3.4. Priprava scene

Z leti se je tudi vizualna podoba predstav postopno spreminjala. Sprva bogato opremljena scena se je razvila v povsem minimalistično, saj sem želela, da v ospredje pridejo gibalne, govorne in izrazne kvalitete učencev. Manj kot je bilo zunanjih opor, več prostora je ostajalo za pristno izražanje, kar je bistveno prispevalo k celostnemu razvoju posameznika – tako v umetniškem kot osebnostnem smislu. Gledališka igra je tako postala prostor, kjer umetnost ni sredstvo za vajo spomina, temveč živa, izkustvena praksa, ki otrokom odpira pot k poglobljenemu razumevanju sebe in drugih.

2.4. Ustvarjalni projekti

2.4.1. Eko beri

V okviru ustvarjalnega projekta Eko beri, ki je potekal pod okriljem društva Planet Zemlja, smo umetnost povezali z okoljskim ozaveščanjem in trajnostnim razmišljanjem. Uvod v dejavnost je predstavljala zgodba Leteča hišica avtorja Daneta Zajca, ki sem jo pripovedovala s pomočjo kamišibaja. Vlogo pripovedovalca je prevzel Palček Bralček – lutkovni lik, ki je učence nagovoril na bolj igriv in oseben način. Preko njega so se lažje poistovetili z zgodbo in njenim sporočilom o skrbi za okolje. Na podlagi zgodbe so učenci najprej iz odpadne embalaže (plastenke, tulci, karton ipd.) izdelali maketo sivega mesta in barvite vasi, s čimer so likovno ponazorili kontrast med onesnaženim in naravi prijaznim okoljem. Po tej motivacijski iztočnici smo z metodo možganske nevihte skupaj iskali rešitve za čistejši in prijaznejši planet – kako lahko vsak posameznik prispeva k manjšemu onesnaževanju, kako lahko recikliramo že uporabljene izdelke in jim damo novo življenje. Pri tem je učence z vprašanji in spodbudo ves čas usmerjal tudi Palček Bralček. S tem ustvarjalnim zagonom so učenci izdelovali praktične izdelke iz odpadnega materiala – torbe iz starih majic, košarice iz plastenk in različnih okrasnih predmetov z velikonočnimi pisanicami, ročne ure iz tulcev toaletnega papirja ipd., ki so nosili jasno okoljsko sporočilo. Umetniško izražanje se je tako naravno prepletalo z razvojem domišljije, empatije do narave in kritičnega mišljenja, njihovi izdelki pa so služili tudi kot navdih in spodbuda vrstnikom za bolj odgovorno ravnanje z okoljem.

2.4.2. Čebelja pot

Projekt Čebelja pot, ki je prav tako potekal v sodelovanju z društvom Planet Zemlja, je združeval umetnost z okoljsko vzgojo. Tokrat je učence skozi dejavnosti vodila simbolna figura čebele, ki je – podobno kot Palček Bralček v projektu Eko beri – prevzela vlogo pripovedovalke, voditeljice in motivatorja. Izkušnje so znova potrdile, da otroci mnogo lažje in bolj zavzeto sodelujejo, kadar niso neposredno vodeni s strani odraslega, temveč prek likov, s katerimi se lahko po svoje poistovetijo. Tako je tudi čebela spodbudila večjo radovednost, osebno angažiranost in ustvarjalno domišljijo učencev. V uvodu smo se z učenci pogovarjali o pomenu čebel za okolje – spoznali so njihovo ključno vlogo pri opraševanju rastlin, pomen biodiverzitete in kako lahko tudi sami pripomorejo k njihovem ohranjanju. Preko igre in raziskovanja smo skupaj razvijali občutek odgovornosti za naravo.

Umetniški del dejavnosti je vključeval vrsto ustvarjalnih nalog. Vsak učenec je na papir narisal svojo unikatno panjsko končnico, iz katerih smo skupaj sestavili razredni čebeljak. Izdelali so glinene označevalne ploščice, s katerimi so označili lončke s posejanimi rastlinami, ter bralne kazalke z motivi čebel. Dejavnosti so temeljile na ponovni uporabi materialov in lastni interpretaciji, kar je učencem omogočilo osebni izraz in ustvarjalno svobodo. Projekta Čebelja pot in Eko beri sta pokazala, kako lahko umetnost postane učinkovito sredstvo za

okoljsko ozaveščanje, spodbujanje domišljije, razvijanje empatije do narave in odgovornega ravnanja. Oba simbolna lika, Palček Bralček in čebela, sta pri tem odigrala ključno vlogo kot most med vsebino in otrokovim notranjim svetom – varno, spodbudno in igrivo.

Kot končni izraz ustvarjalnega procesa smo z učenci pripravili gledališke igre in plesne predstave, s katerimi smo sodelovali na različnih šolskih in lokalnih prireditvah. Nastopali smo ob zaključkih bralne značke, na šolskih proslavah in različnih kulturnih dogodkih. S posameznimi predstavami smo se predstavili na območnih revijah, nato pa bili izbrani tudi za sodelovanje na regijskih srečanjih. Ti nastopi so bili pomembna priložnost za izražanje ustvarjalnosti, javno nastopanje in utrjevanje timskega duha. Učenci so skozi priprave razvijali odgovornost, samozavest in spoštovanje do skupinskega dela, hkrati pa doživeli občutek pripadnosti širši skupnosti. V okviru projektov Eko berin in Čebelja pot so učenci ustvarjali likovne in uporabne izdelke z okoljsko in trajnostno vsebino. Te izdelke smo predstavili in prodajali na pomladnem sejmu, ki je bil organiziran z namenom zbiranja sredstev za šolski sklad.

Zaključek

Umetnostna vzgoja se je izkazala kot izjemno dragoceno področje, ki presega meje ustvarjalnosti in se dotika ključnih vidikov otrokovega osebnostnega in socialnega razvoja. Vključevanje umetnosti ni le prispevalo k prijetnejšemu učnemu okolju, temveč tudi k večji povezanosti vrstnikov in odprtosti do okolice. Učenci so skozi različne oblike umetniškega izražanja razvijali samozavest, empatijo, timsko sodelovanje in kritično razmišljanje. Ustvarjalni proces se je povezal z realnim življenjem – učenci so s predstavami nastopali v javnosti, sodelovali na sejmih ter preko umetnosti razmišljali o aktualnih družbenih vprašanjih, kot so okolje, sobivanje... Ob tem pa se porodi zanimanje in odpira pomembno vprašanje za prihodnost: kako lahko umetnost še bolj načrtno uporabimo kot sredstvo za reševanje konfliktov, spodbujanje strpnosti in vključevanje vseh otrok v raznoliko šolsko skupnost?

V današnjem šolskem okolju, kjer je vse več raznolikosti in priseljencev, postaja razvijanje strpnosti in medsebojnega spoštovanja še pomembnejše. Ena izmed učinkovitih poti za to je prav uporaba umetnosti kot orodja za reševanje konfliktov in spodbujanje sprejemanja drugačnosti. Učenci lahko skozi ustvarjalne izraze, kot so risanje, pisanje pesmi ali dramatizacija, izrazijo svoja občutja in misli o lastnostih ali vedenjih, ki jih pri sošolcih morda sprva motijo. Pomembno je, da se z njimi ne poistovetijo, temveč da poglobijo svoje razumevanje in refleksijo: zakaj nas določene stvari motijo, kaj pomeni drugačnost in kako lahko gradimo spoštovanje in sprejemanje medsebojnih razlik. Tak proces ustvarjanja omogoča razvijanje empatije in socialnih veščin, hkrati pa ustvarja varen prostor za izražanje čustev in misli. To je še posebej dragoceno v razredih, kjer so prisotni učenci različnih kulturnih ozadij, saj umetnost postane sredstvo za inkluzivno vključevanje in spodbujanje medsebojnega razumevanja.

Literatura

- Baker, M. (2013). Art integration and cognitive development. *Journal for Learning through the Arts*, 9 (1), 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018320.pdf>
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.
- Holochwost, S. J., Goldstein, T. R., in Wolf, D. P. (2021). Delineating the benefits of arts education for children's socioemotional development. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 624712. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>
- Kisida, B., in Bowen, D. H. (2019). New evidence of the benefits of arts education. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/new-evidence-of-the-benefits-of-arts-education/>
- Zajc, D. (2002). *Leteča hišica*. Mladinska knjiga.

UČNE STRATEGIJE V PODORO KRITIČNEMU RAZMIŠLJANJU PRI POUKU DRUŽBOSLOVJA

Povzetek: Prispevek poudarja pomen kritičnega mišljenja v sodobni informacijski družbi, kjer smo posamezniki izpostavljeni poplavi informacij in vplivom družbenih omrežij. Kritično mišljenje presega zgolj vrednotenje in analizo informacij. Vključuje tudi samorefleksijo, družbeno zavest in pripravljenost na spremembe. Kljub temu pa izobraževalni sistem pogosto ostaja ujet v zastarele metode poučevanja, obsežne učne načrte, reprodukcijo znanja, ki ne spodbujajo zahtevnejših miselnih procesov. Ovire za razvoj kritičnega mišljenja so tudi nizka motivacija dijakov, vpliv digitalnih medijev in pomanjkanje učiteljskih kompetenc. Prispevek izpostavlja načine, kako lahko pri družboslovnih predmetih dijakom omogočimo večperspektivno razumevanje družbenih pojavov. Predstavljeni so konkretni didaktični pristopi, prilagojeni dijakom srednjih poklicnih šol, ki vključujejo raziskovanje virov, interpretacijo virov, argumentacijo in iskanje rešitev. Učitelji imajo ključno vlogo pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, ki omogoča razvoj kritičnega mišljenja. Prispevek predlaga formativno spremljanje napredka dijakov in poudarja, da je kritično mišljenje ena temeljnih kompetenc za osebni razvoj in odgovorno delovanje posameznika v demokratični družbi.

Ključne besede: analiza, družboslovje, informacijska družba, interpretacija, kritično mišljenje

LEARNING STRATEGIES TO SUPPORT CRITICAL THINKING IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

Abstract: The article emphasizes the importance of critical thinking in an informational society, where individuals are exposed to an overwhelming amount of information, and the influence of social media. Critical thinking goes beyond merely evaluating and analyzing data. It also includes self-reflection, social awareness, and a readiness for change. The education system often remains trapped in outdated teaching methods, extensive curricula, and the reproduction of knowledge that does not encourage more complex thought processes. Additional barriers to the development of critical thinking include low student motivation, the impact of digital media, and a lack of teacher competencies. The article highlights ways in which Social studies can offer students a multiperspective understanding of social phenomena. Concrete didactic approaches adapted to students of secondary vocational schools are presented, which include research, interpretation of sources, argumentation and problem solving. Teachers play a key role in creating a supportive learning environment that enables the development of critical thinking. The article proposes formative assessment to monitor student progress and emphasizes that critical thinking is a fundamental competence for personal development and responsible participation in a democratic society.

Keywords: Analysis, Critical thinking, Information society, Interpretation, Social studies

1 Uvod

V času, ko so informacije samo klik stran in ko družbena omrežja oblikujejo javno mnenje, vrednote in načine sporazumevanja, postaja kritično mišljenje izjemno pomembna veščina. Vsakodnevno se srečujemo z množico podatkov, mnenj in vplivov, propagandnimi in oglaševalskimi mehanizmi, pri čemer pogosto nimamo razvitega orodja za presojanje verodostojnosti, konteksta ali namena teh informacij. Cilj izobraževanja zato ne more biti zgolj podajanje informacij, ampak predvsem razvijanje možnosti kritične izbire, analize in vrednotenja (Kompore in Rupnik Vec, 2016). Posebno so v takem svetu ranljivi mladi. Ob tem se pedagogi srečujemo z nizko motivacijo dijakov, pasivnostjo, malodušjem in zasvojenostmi z digitalnimi vsebinami, kar neposredno vpliva na kakovost izobraževanja. Šolski prostor ostaja eden ključnih dejavnikov pri oblikovanju samostojnih, mislečih in odgovornih posameznikov. Posebej predmetna področja družboslovja (zgodovina, sociologija in državljanska kultura) ponujajo priložnosti, za razvijanje kritičnega odnosa do preteklosti, razumevanje družbenih pojavov ter vzpostavljanje kritičnega odnosa do sveta v katerem živimo. Predstavljene naloge so oblikovane tako, da dijake vključujejo v proces učenja, jih soočajo z izzivi današnjega časa, kot so naraščajoča polarizacija, razširjenost dezinformacij in pasivnost državljanov. Cilj članka je pokazati, kako lahko s premišljenim in problemsko zasnovanim poukom spodbudimo mlade k večji angažiranosti, samostojnemu mišljenju ter razumevanju pomena odgovornega sooblikovanja družbe.

2. Kritično mišljenje

Kritično mišljenje je širok pojem, ki ga avtorji opredeljujejo na raznovrstne načine. Je koncept, ki ima v strokovni in znanstveni literaturi vrsto pomenov od ožjega pojmovanja, ki se nanaša na večšine analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov, prek pojmovanj, ki poudarjajo samorefleksivnost kot osrednjo karakteristiko kritičnega misleca, družbeno-kritično zavest in akcijsko naravnost mislečega. Avtorji izpostavljajo skupne značilnosti kritičnega mišljenja ali pa posameznim značilnostim pripisujejo različen pomen (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Strokovnjake s področja vzgoje in izobraževanja združuje ideja, da so za kritično mislečega značilni obvladovanje vrste kognitivnih veščin, kot tudi vrsta socialno-čustvenih in motivacijskih značilnosti posameznika. Njihove opredelitve izražajo osredotočenost na spodbujanje mišljenja in so povezane s splošnimi cilji izobraževanja (Rupnik Vec, 2011). Tako so se razvili različni modeli veščine kritičnega mišljenja.

Pomemben dokument s področja kritičnega mišljenja, ki so ga leta 1990 objavili ameriški strokovnjaki, je t.i. Delfsko poročilo, v katerem so se vodilni s področja dogovorili, kaj pomeni kritično mišljenje, katere veščine in naravnosti vključuje ter kako ga poučevati. Kritično mišljenje opredelijo kot namensko, samousmerjeno, presojujoče in analitično mišljenje, ki temelji na razumnosti, dokazih in odprtosti. Poročilo je postalo temeljno referenčno delo za razumevanje kritičnega mišljenja v izobraževanju. Pogosto se uporablja kot osnova za pripravo učnih načrtov, strategij poučevanja in oblikovanje orodij za ocenjevanje (Rupnik Vec, 2010). Kritično mišljenje (Šimenc, 2011) sledi določenim pravilom, ki prispevajo k njegovi kakovosti: miselni napor, uporaba presojanja, sklepanja, povezovanja, utemeljeno argumentacijo, je odprto za razmislek in nima vnaprej izdelanih odgovorov ali zaključkov.

3. Ovire pri razvoju kritičnega mišljenja

Kot ovire pri razvoju kritičnega mišljenja Rupnik Vec (2011) navaja reproduktivno naravnost pouka, ki temelji na posredovanju vsebin, pomnjenju dejstev in s tem ne omogoča učencem razvoja višjih miselnih procesov in kritične refleksije. Znanje kritičnega mišljenja ni klasično ocenjeno, torej ni nagrajeno in učenci v učenju ne vidijo potrebe in smisla. Učitelji pogosto nimamo ustreznih orodij za spodbujanje učencev k kritičnemu mišljenju, smo preobremenjeni in nimamo ustrezne podpore. Čustvene in socialne ovire, strah pred napakami in neodobravanjem, nizka samozavest, pomanjkanje podpore, učencem lahko preprečujejo, da bi izražali svoje mnenje.

Učenci, ki niso motivirani ali angažirani pri učenju, težje razvijajo kritično mišljenje, saj to zahteva aktivno sodelovanje in prizadevanje. Motivacija učencev je ključna za razvoj kritičnega mišljenja, saj brez nje ni aktivnega vključevanja v učni proces (Kompare in Rupnik Vec, 2006). Veliko oviro pa v današnjem svetu predstavlja tudi vpliv digitalnih medijev in družbenih omrežij, kar lahko vodi v površinsko obdelavo informacij, zmanjšano pozornost in manjšo sposobnost za poglobljeno razmišljanje. Digitalna tehnologija vpliva na načine, kako dojemamo, kako beremo in razmišljamo (Wolf, 2020). Prav pritisk preko družbenih omrežij lahko utiša individualno kritično presojo. Pogosto smo pri razvoju kritičnega razmišljanja pri otrocih in mladih ovira tudi odrasli, tudi učitelji (Kahneman, 2016). Tudi nam manjka znanja in veščin, s katerimi bi presojali, analizirali in vrednotili dejstva. Obremenjeni smo s svojimi prepričanji. Informacije pogosto presojamo površinsko. Tudi mi smo ujeti v avtomatizirane miselne bližnjice, ki nam sicer pomagajo hitreje presojati, a pogosto vodijo do napačnih sklepov.

4 Kritično mišljenje v izobraževanju

Izobraževanje nas mora naučiti razmišljati in pomembna naloga pedagoških delavcev je ta, da otrokom pomagamo do učinkovitega razmišljanja in jim s tem pokažemo, kako uporabljati možgane. Poleg natrpanih učnih načrtov, faktografije, pritiskov zaradi ocen, nizke motivacije je ena od težav, da gre pri učenju razmišljanja za nevidno področje učenja, saj ga ne moremo izmeriti (Cowley, 2007). Številni dokumenti s področja šolstva pojmujejo kritično mišljenje kot ključno kompetenco, ki naj bi jo učenci pridobivali in vadili pri pouku. Kritično mišljenje je ena temeljnih kompetenc, kot branje in pisanje, ki jo je treba poučevati (Rupnik

Vec in Kompare 2006). V slovenskem šolskem prostoru je razvoj kritičnega razmišljanja eden izmed ciljev izobraževanja že od kurikularne prenove leta 1996. Bolonjska prenova je v programe pedagoških smeri nanizala širok nabor kompetenc učitelja, med njimi tudi take, ki nakazujejo spretnosti in veščine učitelja kot kritičnega misleca (Rupnik Vec, 2011). Izhodišča za prenovo učnih načrtov (2022) poudarjajo, naj splošno izobraževanje omogoča oblikovanje samostojnih, radovednih, razmišljujočih, sodelovalnih, kritičnih, etičnih in odgovornih posameznikov. Za doseg večšin naj sistem splošnega izobraževanja nudi priložnosti za pridobitev temeljnih znanj in veščin, obenem pa tudi vzpostavitev kritičnega odnosa do informacij, dogodkov in stališč drugih ter razvoj vrednot.

Še vedno pa, najbrž tudi zaradi kompleksnosti teme, kritično mišljenje pogosto ostaja naša osebna ideja o tem, kaj kritično mišljenje je in kako naj se odraža v posameznih okoliščinah, recimo v šoli. Šimenc (2021) v svojem prispevku v publikaciji Aktivno državljanstvo v srednji šoli zapiše, da se kritično mišljenje začne, ko zastavimo pravo vprašanje. Oziroma, ko teh vprašanj ne zastavljamo samo drugim, temveč tudi sami sebi. Kritično mišljenje torej ni zgolj nekaj, kar se napiše med cilje in načela, kajti v tem primeru je veliko možnosti, da ostaja le prazna deklaracija. Učni načrt prispeva h kritičnemu mišljenju, če je sama vsebina organizirana tako, da omogoča vsebinsko utemeljeni razmislek o vprašanjih, ki so v učnem načrtu obravnavana.

5 Kritično mišljenje pri družboslovnih predmetih

Katalog znanj z didaktičnimi priporočili za družboslovje (2025) za celovito razumevanje kompleksnih družbenih vprašanj, dogodkov in procesov, predvideva sistematično vključevanje možnosti za razvijanje večperspektivnosti v učne situacije. Ta omogoča, da dijaki prepoznajo in razumejo različne poglede, interese in izkušnje, spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, krepi sodelovanje, prispeva h konstruktivnemu reševanju konfliktov, razvijanju empatije ter krepitvi vrednot demokratične družbe, kot so pluralizem, svoboda izražanja, enakost in strpnost. Več avtorjev navaja, kako pomembno je učencem nuditi pouk, ki je zanje intelektualni izziv, saj ohranja motivacijo in osmišlja njihovo eksistenco v šoli. Obenem pa tak pouk vsebuje pomembno sporočilo odraslih, da učenec zmore razmišljati o najrazličnejši paleti vprašanj, da je misliti vredno in pomembno ter da je misliti lahko tudi prijetno, igrivo in plodno (Rupnik Vec, 2011). Na podlagi predstavljenega teoretičnega okvira in zavedanja o sodobnih izzivih, s katerimi se soočajo mladi, se postavlja vprašanje, kako načrtovati učni proces, ki bo učinkovito spodbujal kritično mišljenje in hkrati odgovarjal na nizko motivacijo ter pasivnost dijakov. Pri tem imamo učitelji ključno vlogo, saj lahko s premišljenimi metodami in nalogami ustvarimo spodbudno učno okolje, kjer mladi razvijajo sposobnost presojanja, argumentiranja ter razumevanja kompleksnosti zgodovinskih in družbenih pojavov. Specifike dijakov srednjih poklicnih šol so tudi šibke učne navade, slabše veščine branja, razumevanja prebranega in pisanja, slabša zmožnost koncentracije. Zato je potrebno aktivnosti izbirati zelo premišljeno, da niso preveč zahtevne in da hkrati zahtevajo nekaj intelektualnega napa.

5.1. Primeri

V nadaljevanju bomo predstavili izbor konkretnih didaktičnih nalog in aktivnosti, ki so bile razvite z mislijo na dijake poklicnih šol in so usmerjene v spodbujanje aktivnega, problem-sko naravnane učenja na področju zgodovine in geografije. Naloge so zasnovane tako, da vključujejo elemente raziskovanja, interpretacije virov, argumentiranje stališč in iskanje potencialnih rešitev. Poseben poudarek je namenjen aktualizaciji vsebin, saj le-te omogočajo dijakom, da znanje povezujejo z realnimi življenjskimi situacijami, kar prispeva k večji notranji motivaciji in angažiranosti. Dijaki potrebujejo veliko vodenja. Posebej težko jim je iz besedila izluščiti ključne besede oz. misli. Zato skupaj ugotavljamo in napišemo, katera področja naj raziskujejo in iz teh pripravimo tabelo oz. kriterije. Cilj učiteljevega opazovanja je podati ustrezno povratno informacijo posameznemu dijaku. Dijakov napredek spremljamo s preprosto tabelo, v katero sproti označujemo njegove aktivnosti. Čeprav navajamo le dve temi, je na ta način postavljenih več tem in tako več možnosti za napredek in učenje.

Vsakega dijaka preverimo vsaj trikrat pri različnih aktivnostih, da lažje spremljamo in podamo ustrezno povratno informacijo. Dijaki delno povratno informacijo dobijo že med aktivnostmi, tako vedo, kako izboljšati učenje.

V pomoč pri opazovanju je pripravljena tabela z opisnimi kriteriji:

Dejavnost	Osnovno	Napreduje	Samostojno	Poglobljeno
Kritično in analitično branje	Razume osnovno vsebino, ne prepozna argumentov.	Prepozna avtorjev namen in osnovne argumente.	Vrednoti argumente, zaznava pristranskost.	Analizira strukturo, kontekst in razvija lastno stališče.
Ugotavljanje ključnih besed/pomenov	Prepozna nekaj ključnih besed, a ne razume njihovega pomena.	Poskuša razložiti pomen ključnih pojmov.	Samostojno določa ključne pojme in jih razlaga.	Povezuje ključne pojme z globljim razumevanjem teme. Pojme uporabi v različnih situacijah.
Primerjava dveh različnih načinov	Težko primerja, opazi le očitne razlike.	Prepozna osnovne razlike in podobnosti.	Samostojno primerja metode, pristope ali stališča.	Kritično vrednoti razlike in izbere ustrenejši pristop.
Argumentiranje mnenja	Mnenje izraža brez utemeljitve.	Mnenje skuša podpreti z nekaj razlogi.	Jasno in logično argumentira svoje stališče.	Poglobljeno utemelji mnenje z večplastnimi dokazi.
Ločevanje med vzrokom in posledico	Ne prepozna vzročno-posledičnih povezav.	Poskuša razložiti osnovne povezave.	Jasno razloži vzroke in posledice.	Analizira kompleksne vzročne verige.
Samopazovanje svojega razmišljanja	Redko razmišlja o svojem mišljenju.	Začne opazovati svoje miselne vzorce.	Redno reflektira svoje mišljenje in napake.	Poglobljeno analizira svoje miselne procese in jih izboljšuje.
Sinteza vsebine	Povzame osnovne informacije.	Združi več informacij v smiselno celoto.	Samostojno povezuje ideje in oblikuje zaključke.	Poglobljeno sintetizira vsebine in razvija nove ideje.
Oblikovanje kriterijev za razmišljanje	Ne uporablja kriterijev.	Poskuša oblikovati osnovne kriterije.	Samostojno uporablja kriterije za vrednotenje.	Oblikuje kompleksne kriterije in jih prilagaja kontekstu.

5.2. Primer učne teme iz zgodovine - Svet med svetovnima vojnama:

Miselni izziv:

Kaj se lahko zgodi, če ljudje izgubijo zaupanje v politiko, državo, vodilne in se počutijo izdani, obupani, brez možnosti?

- Dijaki 2 minuti pišejo svoje odgovore.
- Na tablo zapisujemo ključne besede/ugotovitve.
- Na kratko predebatiramo njihove odgovore.

Vzroki za totalitarne režime - samostojno delo z učbenikom:

- V učbeniku dijaki preberejo temo o posledicah 1. vojne in izpišejo ključna prelomna doga-

janja, ki jih razporejajo po vnaprej določenih merilih: gospodarska kriza, politika, kultura/ideologija.

Skupinsko delo - raziskovanje totalitarnih režimov (razred je razdeljen v 4 oz. 8 skupin):

- Vsaka skupina dobi vir/poišče v učbeniku ključne značilnosti režima (demokracija, fašizem, nacizem, socializem) in jih razvrsti po dogovorjenem načinu: voditelj, ideologija, propaganda, odnos do državljanov - represija, odnos do človekovih pravic.

Primerjava - totalitarizem proti demokraciji:

- S pomočjo Vennovega diagrama na tablo zapišemo ugotovitve posameznih skupin. Dijaki preverijo podatke na tabli in primerjajo še totalitarizme med seboj.

Razprava – aktualizacija:

Dijaki dobijo delovni list s trditvami/odgovarjajo v aplikacijo Forms, ob katerih se postavijo na spekter: se ne strinjam – deloma se strinjam – popolnoma se strinjam. Ob svoji trditvi navedejo argumentacijo:

- Demokracija je vedno najboljša rešitev.
- V kriznih časih je bolje, da odloča en močan voditelj, kot da se izgublja čas z demokratičnimi postopki.

- Družbena omrežja imajo danes podobno moč vplivanja na ljudi, kot jo je imela propaganda v času totalitarnih režimov.

- Ljudje smo danes enako dovzetni za manipulacijo kot pred 100 leti.

- Če država zagotovi gospodarsko varnost in red, so človekove pravice drugotnega pomena.

Vsak pove svoj argument za navedeno trditev. Argumente brez presojanja pišemo na tablo. Z različnimi barvami podčrtamo argumente, za katere želimo, da bi v družbi »delovali«, da bi bil svet prijaznejši.

Ponavljjanje snovi in utrjevanje:

- Dijaki v parih pripravijo naloge/vprašanja za test: Kdo? Kdaj? Kje? Kaj? Zakaj? Kako?

- Pripravijo analizo vzrokov in posledic.

- Analizirajo svoje argumente oz. perspektive iz razprave.

Refleksija načina dela - na samolepilne lističe (v zvezek, na Padlet, na Teamse) zapišejo odgovore na vprašanja:

- V kateri dejavnosti sem bil najšibkejši in kako to lahko izboljšam?

- Katere veščine še potrebujem?

- Kje in kako lahko te veščine uporabim v življenju oz. poklicu?

5.3. Primer učne teme iz geografije - Globalizacija

Uvodna motivacija:

- Dijakom pokažemo nekaj vsakdanjih izdelkov (npr. mobilni telefon, čokolada, majica, kava, ananas) in jih izzovemo z vprašanji: Od kod prihajajo ti izdelki? Zakaj mislite, da jih ne proizvajamo samo pri nas?

- Na kratko razložimo pojem globalizacija (enostavna razlaga in primer iz njihovega življenja: Disney, McDonalds, TikTok).

Skupinsko delo:

- Dijaki v skupinah dobijo fotografijo izdelka (npr. mobilni telefon, čokolada, kavbojke, športni copati...).

- Z delovnim listom raziskujejo: Katere države sodelujejo? Kakšne koristi imajo različni akterji (potrošnik, proizvajalec, trgovec)? Kakšne posledice ima proizvodnja na okolje, na zaposlene)? Na zemljevidu označijo poti izdelka do Slovenije.

- Poročanje: Vsaka skupina pove po en pozitiven in en negativen vidik globalizacije na primeru izdelka. Ugotovitve zapišemo v primerjalno tabelo na tabli (dobro/slabo).

- Skupno ugotavljamo, kaj je bilo težje: najti pozitivne ali negativne stvari. Zakaj mislijo, da je tako?

Analiza primerov:

- Dijaki dobijo kratek članek/sliko (delavci v tekstilni industriji, onesnaženje zaradi ladijskega prevoza, otroško delo v rudnikih redkih kovin ali na plantažah, problematika kemičnega onesnaževanja zaradi kozmetike) in odgovorijo na vprašanja: Kateri vplivi opisani v članku

kažejo pozitivne učinke globalizacije? Katere posledice predstavljajo negativne učinke globalizacije? Kdo v opisanem primeru najbolj pridobi in kdo največ izgubi? Kako ta tema vpliva na tvoj vsakdan? Kako bi lahko podjetja, vlade ali potrošniki zmanjšali negativne učinke globalizacije, o katerih govori članek?

- Vsaka skupina na kratko predstavi primer.

Razprava: Ali smo mi kot potrošniki del problema ali del rešitve? Kaj bi lahko naredili drugače? Koliko imamo posamezniki vpliva? Je globalizacija bolj priložnost ali grožnja?

Dijaki razpravljajo po sistemu za/proti in argumentirajo svoja stališča:

- Globalizacija prinaša več koristi kot škode.

- Ladijski promet je nujno zlo globaliziranega sveta, zato se moramo sprijazniti z njegovim vplivom na okolje.

- Kava bi morala biti dražja, da bi s tem zagotovili pravično plačilo kmetom in trajnostno pridelavo.

- Otroško delo v revnih državah je včasih nujno, ker družine drugače ne bi preživele.

- Hitra moda omogoča več ljudem dostop do modnih oblačil, zato je njen obstoj upravičen.

- Potrošniki v bogatejših državah nosijo največjo odgovornost za izkoriščanje delavcev v globalni industriji.

- Slovenija bi morala prepovedati uvoz izdelkov, ki so nastali z izkoriščanjem ljudi ali onesnaževanjem okolja.

- Kozmetični izdelki, ki vsebujejo sporne kemikalije, bi morali biti prepovedani.

- Mladi lahko s svojimi nakupnimi odločitvami vplivamo na bolj trajnosten svet.

Refleksija in zaključek:

- Kako oblikujem svoje argumente?

- Kakšne kriterije uporabljam? Kako oblikujem kriterije?

- Ali spremenim prepričanje, če dobim nove podatke?

6 Ugotovitve

Posamezne fragmente kritičnega mišljenja vpeljujemo v pouk že dlje časa, v predlanskem šolskem letu pa prvič bolj sistematično. Vključili smo opazovanje dela in napredka dijakov. V pomoč nam je tabela, s katero zagotavljamo objektivnost. Opazovanje temelji na formativnem načinu, kar pomeni, da dijaki dobijo sprotno povratno informacijo, s katero lahko izboljšajo svoje delo pri pouku. Dobra motivacije je tudi, da njihovo delo pri pouku vpliva na številčno oceno, glede na njihov napredek in vložen trud. Delovni listi, plakati, kratke predstavitve služijo kot dokazi znanja, ki so ovrednoteni in so del ustne oz. pisne ocene. Dijake tako spodbujamo k rednejšemu delu med urami družboslovja.

Zaključek

Kritično mišljenje je za posameznika pomembno, saj mu omogoča sprejemanje ustrežnejših osebnih odločitev, povečuje možnost uspešnosti pri doseganju ciljev in reševanju izzivov. Prav tako mu daje možnosti, da se učinkoviteje spoprijema z različnimi življenjskimi okoliščinami. Za družbo pa kritični misleci predstavljajo razumno stran človekove narave pri soočanju z družbenimi dilemami, ohranjanju demokratičnosti, razbijanju predsodkov (Kompore in Rupnik Vec, 2016). Pomembno je tudi spremljanje napredka dijakov z uporabo jasnih kriterijev in sprotne povratne informacije. Naloge morajo biti premišljeno oblikovane, dovolj dostopne vsem dijakom, a hkrati intelektualno spodbudne, da dijake motivirajo in jih vključujejo v aktivno učenje. Družboslovni predmeti imajo pri tem posebno vlogo, saj omogočajo multiperspektivno razumevanje družbenih pojavov in spodbujajo razvoj empatije, sodelovanja ter demokratičnih vrednot. Kritično mišljenje je pomembna kompetenca sodobnega posameznika, saj omogoča boljše razumevanje informacij in sprejemanje premišljenih odločitev. Učitelji imamo pomembno vlogo pri ustvarjanju učnega okolja, kjer je razmišljanje vrednota, izziv in priložnost za osebni razvoj.

Literatura

- Cowley, S. (2007). Kako mularijo pripraviti do razmišljanja. Ljubljana: Modrijan založba d.o.o.
- Kahneman, D. (2016). Razmišljanje, hitro in počasno. Ljubljana: Umco.
- Katalog znanj z didaktičnimi priporočili: družboslovje. (2025). [Elektronski vir]. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rojc, J. in Slivar, B. (2022). Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec, T. (2010). Kritično mišljenje kot kroskurikularni cilj. Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec, T. (2011). Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
- Šimenc, M. (2021). Človekove pravice in sobivanje. (str. 23-34). V Banjac, M. in Šipuš, K. (ur.) Aktivno državljanstvo v srednji šoli. [Elektronski vir]. Ljubljana: ZRSŠ.
- Wolf, M. (2020). Bralec, vrni se domov: beroči možgani v digitalnem svetu. Ljubljana: UMco.

ŠPORTNE IGRE, PRIMERNE ZA DIJAKE Z OMEJITVAMI PRI GIBANJU

Povzetek: Glavni namen članka je poudariti pomen športnih iger za vključevanje dijakov v proces športne vzgoje, ki je pomemben za celosten razvoj mladostnikov. Poseben poudarek je na dijakih z omejenimi gibalnimi sposobnostmi. Avtorica izpostavlja, da je prilagojena vadba ključna za vključenost, izboljšanje zdravja in preprečevanje socialne izolacije. Članek temelji na splošnih spoznanjih in teoretičnih izhodiščih. Predstavljene so prilagojene športne igre, kot so petanka, štrbunk, prstomet in igre s kockami, ki služijo kot praktični primeri in metode za vključevanje vseh dijakov. Raziskovalni vzorec torej ni definiran, saj ne gre za empirično raziskavo, temveč za pregled in analizo obstoječe problematike. Ugotovitev: prilagojene igre so odlično orodje za spodbujanje gibanja pri vseh mladostnikih, saj krepijo tako telesno kot duševno zdravje in omogočajo socialno vključenost, kar je ključno za kakovostno življenje vsakega posameznika.

Ključne besede: gibanje, mladostniki, prilagojena vadba, socialna vključenost, športna vzgoja

SPORTS GAMES SUITABLE FOR STUDENTS WITH MOBILITY IMPAIRMENTS

Abstract: This article emphasizes the importance of sports games for including students in physical education, which is essential for the holistic development of young people. Special attention is given to students with limited motor abilities. The author highlights that adapted exercise is crucial for inclusion, improving health, and preventing social isolation. The article is based on general findings and theoretical principles. Adapted sports games such as petanque, cornhole, fingerdisc, and cube games are presented as practical examples and methods for including all students. The research sample is not defined, as this is not an empirical study but a review and analysis of existing issues. In conclusion, adapted games are an excellent tool for promoting physical activity among all young people, as they strengthen both physical and mental health and enable social inclusion, which is essential for a good quality of life for every individual.

Keywords: physical activity, adolescents, adapted exercise, social inclusion, physical education

1 Uvod

Gibanje je osnovna človekova potreba, nepogrešljiva v vseh življenjskih obdobjih. Zato sta fizična aktivnost in zdrav življenjski slog ključnega pomena za celosten razvoj mladostnikov. Redno gibanje prispeva k boljšemu telesnemu in duševnemu zdravju, zmanjšuje tveganje za kronične bolezni ter izboljšuje koncentracijo in splošno počutje. Pomaga pri razvoju motoričnih sposobnosti, izboljšuje koncentracijo in spomin, zmanjšuje stres, krepi samozavest in prispeva k razvoju socialnih veščin. Mladostniki, ki so fizično aktivni, se lažje spopadajo s stresom, lažje se socializirajo in imajo boljše učne rezultate. Vemo, da niso vsi mladostniki enaki. Zato moramo posebno pozornost nameniti tistim z omejenimi gibalnimi sposobnostmi, ki so lahko posledica poškodb, bolezni ali posebnih potreb, in tistim, ki iz katerih koli drugih razlogov pogosto izostajajo od pouka športne vzgoje. Zanje je prilagojena vadba še posebej pomembna. Da se ne bi počutili izločene, jim moramo ponuditi dejavnosti, ki so varne, zanimive, prilagodljive, smiselne in izvedljive. Med te sodijo tudi športi, kot so dvoranska petanka, štrbunk, prstomet in igra z lesenimi kockami, ki poudarjajo sodelovanje in ne le tekmovalnost.

2 Pomen gibanja za mladostnike z omejitvami pri gibanju

Gibanje: Temelj celostnega razvoja in vključevanja mladostnikov

Gibanje je univerzalna človekova potreba, ki pomembno vpliva na naše življenje v vseh obdobjih – od otroštva do pozne starosti. Vendar pa ima v mladostniških letih, ki so ključna za telesni, duševni in socialni razvoj, poseben pomen. Čas odraščanja, ko se oblikujejo identiteta, samopodoba in socialne veščine, je obdobje, v katerem redna telesna dejavnost prinaša neprecenljive koristi. Na žalost pa se ravno v tem obdobju sodoben, pretežno sedeč življenjski slog, ki ga spremljata nezdrava prehrana in prekomerna uporaba digitalnih naprav, pogosto kaže v zmanjšani telesni pripravljenosti in slabši gibalni učinkovitosti. To velja za vse mladostnike, še posebej pa za tiste, ki so gibalno ovirani ali imajo gibalne sposobnosti omejene. V srednjih šolah se srečujemo z dijaki, ki imajo zaradi poškodb, bolezni, posebnih potreb ali pogostega izostajanja od pouka športne vzgoje, omejeno možnost sodelovanja pri nekaterih

oblikah vadbe. Zato je razumevanje pomena gibanja za vse mladostnike, zlasti pa za tiste z omejenimi gibalnimi sposobnostmi, ključno za spodbujanje zdravega življenjskega sloga, izboljšanja njihovega zdravja in za krepitev vključenosti v družbo.

2.1 Pomen gibanja za gibalno ovirane mladostnike

Za dijake, ki imajo zaradi poškodb, bolezni ali posebnih potreb omejeno gibalno sposobnost, je redna telesna aktivnost še pomembnejša in se mora prilagoditi njihovim zmožnostim. Medtem ko splošni cilji ostajajo enaki, je poudarek na krepitvi preostalih funkcionalnih sposobnosti in ohranjanju samostojnosti.

2.2 Prilagojena telesna dejavnost in krepitev preostalih sposobnosti

Mladostniki z omejenimi gibalnimi sposobnostmi potrebujejo prilagojene programe in vaje, ki se osredotočajo na njihove individualne potrebe. To lahko vključuje specializirane vaje za krepitev mišic, izboljšanje ravnotežja in koordinacije. Takšna vadba ne preprečuje le nadaljnjega telesnega propadanja in atrofije mišic, temveč tudi povečuje splošno zmogljivost in samostojnost v vsakodnevnih opravilih.

2.3 Duševno in čustveno okrevanje

Prilagojeno gibanje ponuja potrditev, da je kljub omejitvam mogoče doseči napredek in uživati v življenju. S tem se zmanjšujejo občutki nemoči in izboljšuje duševna odpornost. Doseženi majhni cilji lahko močno prispevajo k občutku lastne vrednosti.

2.4 Socialna vključenost in preprečevanje izolacije

Eden največjih izzivov za gibalno ovirane mladostnike je socialna izolacija. Težko se vključujejo v standardne športne aktivnosti s svojimi vrstniki, kar lahko vodi v izključenost in osamljenost. S prilagojenimi športnimi igrami se takim mladostnikom omogoči, da sodelujejo v skupinah, kjer so v stiku z ostalimi vrstniki. To spodbuja razumevanje, medsebojno pomoč in sprejemanje, kar krepi socialne veščine in občutek pripadnosti. Namesto da bi se počutili drugačne, se lahko osredotočijo na to, kar zmorejo, in so polnovredni člani skupine.

2.4 Izzivi in rešitve v šolskem okolju

Izobraževalne ustanove igrajo ključno vlogo pri spodbujanju gibanja pri vseh mladostnikih. Učitelji športne vzgoje se zavedamo, da cilj ni samo vrhunska zmogljivost, temveč predvsem celostni razvoj in zdravje vsakega posameznika.

Za gibalno ovirane dijake to pomeni:

- Individualizirani programi: Namesto popolne izključitve od pouka športne vzgoje je treba razviti individualne načrte, ki upoštevajo specifične potrebe in zmožnosti dijaka. Učitelj se lahko posvetuje s fizioterapevtom ali zdravnikom, da določi ustrezne vaje, ki so varne in koristne.
- Spodbujanje gibalne pismenosti: Pomembno je, da dijaki ne osvajajo le spretnosti, temveč razumejo pomen gibanja za svoje zdravje. To vključuje ozaveščanje o vplivu gibanja na telo in duševno počutje ter razvijanje notranje motivacije za redno vadbo.
- Vzgojna vloga športa: Šola mora postati okolje, kjer se spodbuja vključenost in medsebojno sprejemanje. Namesto tekmovalnosti, ki lahko gibalno ovirane dijake še bolj izključi, se poudari sodelovanje, pomoč in skupni napredek.
- Prilagojena športna oprema: Zagotoviti je treba dostop do prilagojene opreme, ki omogoča sodelovanje v dejavnostih ne glede na fizične omejitve.

3 Predstavitev iger

Igre, kot so petanka, štrbunk in prstomet ter igra z lesenimi kockami so izjemno primerne za vključevanje vseh dijakov, tudi tistih z omejenimi gibalnimi sposobnostmi. Skupna značilnost teh iger je, da se vse izvajajo z mesta, stoje, čepe, lahko tudi sede, igralni pripomočki so lahki in za izvedbo niso potrebne posebne fizične predispozicije. Po razlagi pravil lahko takoj začnejo igrati. Tehniko metov lahko razvijajo kar skozi igro, torej izkustveno. S tem se lahko v igro vključujejo enakovredno z vsemi ostalimi dijaki.

Igre so izbrane zaradi naslednjih razlogov:

- Primernost za dijake z omejenimi motoričnimi sposobnostmi (predvsem spodnjih okončin) in za tiste, ki ne zmorejo izvajati zahtevnejših vaj.
- Enostavnost pravil, ki temeljijo na približevanju in zadevanju cilja.
- Varnost, preprostost in nezahtevnost iger, ki jih je po potrebi mogoče še dodatno prilagajati (npr. spreminjanje razdalje).
- Urjenje v motoriki (tehnika metov, natančnost), taktiki in strategiji.
- Razvijanje koncentracije, kontrole in samokontrole.
- Igranje posamezno, v parih ali v skupini.
- Prilagajanje na različne okoliščine in materiale.
- Spodbujanje socializacije in omogočanje igranja in druženja z ostalimi dijaki.
- Ponujanje možnosti rekreacije in tekmovanja.

3.1 Petanka (dvoranska)

Petanka (izvirno petanque v francoščini) je moštvena športna igra podobna balinanju. Je enostavna igra s kovinskimi, plastičnimi/gumijastimi ali lesenimi krogli (premera približno 7 cm) z zelo enostavnimi pravili. Igramo jo lahko praktično vsepovsod na katerikoli podlagi – v parkih, na sprehajalnih stezah, na travi, na dvorišču, na plaži, na vikendu in v dvorani. Igra ne zahteva posebne fizične pripravljenosti, tako da jo lahko igrajo vsi, tako stari kot mladi, otroci, moški in ženske, celo invalidi. Zelo je primerna za rekreacijo in razvedrilo, v svetu pa je priznana tudi kot atraktivni tekmovalni šport.

Osnovna pravila igre

Igrata dve ekipi, ena proti drugi, običajno v sledečih kombinacijah:

- trije igralci proti trem igralcem (vsak igralec ima dve krogle)
- dva igralca proti dvema igralcema (vsak igralec ima tri krogle)
- en igralec proti enemu igralcu (vsak igralec ima tri krogle)

Za dvoransko petanko se uporabljajo gumijaste krogle, teže okoli 200 g ter manjša ciljna krogla, imenovana balinček. Zaradi ugotavljanja točk je priporočljivo imeti tudi tračni meter.

Potek igre

Ekipi žrebata, kdo bo začel z igro. Ekipa, ki je dobila žreb, določi mesto, s katerega vrže balinčka na razdaljo 6 do 10 m (po potrebi tudi krajše). Prvo kroglo odigra katerikoli igralec ekipe, ki je vrgla balinček, in jo skuša vreči čim bližje balinčku. Igralec mora stati, sedeti ali čepeti v krogu, vse dokler se igrana krogla ne dotakne tal.

Druga ekipa poskuša svojo kroglo približati balinčku bližje od nasprotnikove krogle ali pa z udarcem izbiti nasprotnikovo kroglo stran od balinčka. Če uspe in je njena krogla bližja balinčku, potem mora ponovno metati prva ekipa. Če le-tej ne uspe prevzeti točke ali z udarcem izbiti nasprotnikove krogle, potem mora metati, dokler ji to ne uspe ali dokler ji ne zmanjka krogel. Ko ostane ekipa brez krogel, odigra nasprotnik svoje preostale krogle.

Ko so bile odigrane vse krogle, bo točke dobila ekipa, ki je imela svoje krogle bližje balinčku. Ekipa dobi toliko točk, kolikor ima svojih krogel bližje balinčku od najbližje nasprotnikove krogle. Ekipa, ki je dobila točke, izbere mesto metanja in vrže balinček. Vsaka ekipa seštevata dosežene točke, zmaga pa tista, ki prva doseže 13 točk.

3.2 Štrbunk

Štrbunk (v izvirniku cornhole) je zabavna in preprosta igra, v kateri igralci poskušajo vreči s koruzo napolnjene vrečke iz blaga v luknjo na rahlo privzdignjeni leseni ploščadi. Za vrečko, ki pristane in ostane na ploščadi, dobijo 1 točko, za vrečko, ki pade skozi luknjo, pa 3. Ko so odvržene vse vrečke, se ekipi z višjim seštevkom prišteje razlika v točkah (Primer: Ekipa A dobi 7 točk, ekipa B dobi 5 točk → Ekipa A prejme 2 točki.). Igra se do doseženih 21 točk. Za igranje potrebujemo:

- 2 leseni plošči (vsaka z luknjo premera približno 15 cm, postavljeno na dvignjeni konec). Plošči naj bosta obrnjeni ena proti drugi, na razdalji približno 8 metrov (razdaljo lahko prilagajamo glede na zmožnosti igralcev).
- 8 vrečk (4 ene barve, 4 druge – napolnjene s koruzo, fižolom ali plastičnimi granulati).

Vsaka ekipa ima 4 vrečke.

- 2 ekipi ali 2 igralca (lahko tudi 4 v ekipah po 2). Igralci se izmenjujejo v metanju po 1 vrečko naenkrat, dokler jih ni vseh 8 odigranih.

3.3 Prstomet

Prstomet je igra z gumijastimi ploščki, ki se lahko igra na skoraj kateri koli podlagi.

Cilj igre je s čim bolj natančnim metom velike ploščke približati malemu ploščku. Igro igrata 2 ali 4 igralci (2 dvojici). Igra se z 8 velikimi in 1 malim ploščkom (1 je rezervni). Vsak igralec igra s 4 ploščki, v dvojicah vsak z 2 ploščkoma iste barve. Igralec, ki dobi žreb, najprej odvrže mali plošček. Pravilno odvrženi ploščki so vsaj 2 m in največ 10 m oddaljeni od igralca. Po odvrženem malem ploščku, isti igralec vrže tudi veliki plošček. Naslednji met pripada nasprotniku oz. nasprotni dvojici, ki meče toliko časa, dokler njegov oz. njun plošček ni bližje malemu ploščku. Naenkrat lahko tekmovalec vrže le 1 plošček. Krog se zaključi, ko vsi igralci odvržejo ploščke. V posameznem krogu metanja po 1 točko doseže igralec (dvojica), za vsak plošček, ki je bližje malemu ploščku od kateregakoli nasprotnikovega ploščka. V enem krogu se lahko doseže največ 4 točke. Pravico do začetnega meta v novem krogu dobi igralec, ki je v prejšnjem krogu svoj plošček najbolj približal malemu ploščku. Zmagovalec igre/niza je igralec (dvojica), ki prej osvoji 13 točk.

3.4 Lesene kocke

V okviru prilagojenega športa za dijake z omejenimi zmožnostmi se lahko uporabijo tudi lesene kocke. Teren za igro je lahko notranji na blazinah ali mehkejše zunanje igrišče, primerna je tudi podlaga z naklonom. Cilj igre je približati kocko balinčku, ki je prav tako v obliki manjše kocke. Pravila igre so enaka kot pri prstometu ali petanki. Igra se do doseženih 13 točk. Kocke so idealne za igro, saj so zaradi nepredvidljivosti lahko tudi izjemno zabavne. Razdalja metanja se lahko prilagodi posamezniku, kar omogoča vključevanje vseh.

Zaključek

Prilagojene športne dejavnosti omogočajo vsem dijakom, ne glede na njihove telesne zmožnosti, da uživajo v igri in gibanju. Igre, kot so petanka, štrbunk, prstomet in prilagojene igre z lesenimi kockami, so odlični primeri, kako se lahko s preprostimi pravili in minimalno opremo dosežejo pomembni cilji. S tem se mladostnikom nudi varno okolje za rast in razvoj ne glede na njihove gibalne omejitve. Dijaki igre sprejemajo pozitivno, saj so sproščene, zabavne in družabne. Enakovredno se vključujejo tudi gibalno ovirani. Opažam pa, da največkrat od pouka športne vzgoje izostajajo prav dijaki, ki imajo največ omejitev. Naloga nas kot družbe, staršev, učiteljev in športnih delavcev je, da prepoznamo, kako pomembno je gibanje, in da ustvarimo pogoje, v katerih bo vsak mladostnik ne glede na svoje zmožnosti lahko izkoristil vse svoje prednosti in živel polno, zdravo in vključeno življenje.

Literatura

- Bergoč, Š. (2019). Pomen gibanja pri učencih na začetku šolanja. ZRSS. https://www.zrss.si/arhiv_clankov/pomen-gibanja-pri-ucencih-na-zacetku-solanja/, pridobljeno 15. 9. 25
- Bernett, S. (2008). La Pétanque. Singapur: Éditions E/P/A-Hachette Livre
- Pravila igre prstomet. Portal Prstometne organizacije Slovenije. Ljubljana: Prstometna organizacija Slovenije. <http://www.prstomet.si/PRSTOMET,,pravilniki,pravila-igre-prstomet.htm>, pridobljeno 15. 9. 2025
- Predstavitev igre štrbunk. Portal Štrbunk zveze Slovenije. Ljubljana: Štrbunk zveza Slovenije. <https://strbunk-zveza.si/vse-o-igri/predstavitev-igre-strbunk/>, pridobljeno 15. 9. 2025
- Šosterič, M. (2010). Vključevanje otrok s težjo motorično motnjo v programe športne vzgoje. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani Fakulteta za šport, dostopno na: <https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22058470SostericMarko.pdf>
- Trapečar Pavšič, J.(2025). Pomen gibanja za učenje. <https://triminute.si/pomen-gibanja-za-ucenje/>, pridobljeno 10. 10.2025
- Vute, R. (1999). Izziv drugačnosti v športu. Ljubljana: Debora
- Zupančič Tisovec, B. in Knific, T. Gibanje otrok – nalozba za zdravo življenje. Ljubljana: NIJZ. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/gibanje_otrok_-_nalozba_za_zdravo_zivljenje.cleaned.pdf, pridobljeno 15. 9. 2025

POUK NA PROSTEM – UČENJE Z OPAZOVANJEM, DOTIKOM IN DOŽIVETJEM

Povzetek: Pouk na prostem vsebuje inovativne oblike učnega procesa, ki učencem omogoča izkustveno učenje preko neposrednega stika z naravo, spodbuja radovednost, raziskovalni duh in sodelovanje. Učenci pridobijo znanje, ki je bolj uporabno in trajno, saj ga povezujejo z lastnimi izkušnjami. Takšen način dela spodbuja gibanje in medpredmetno povezovanje ter omogoča učencem, da razvijajo samostojnost in odgovornost do okolja. Predstavljena je izvedba učne ure ob Šmartinskem jezeru, kjer učenci z opazovanjem in raziskovanjem pridobivajo znanje o geografskih procesih in pojavih. Spoznajo osnovne značilnosti Šmartinskega jezera, opazujejo in analizirajo njegove naravne in družbene značilnosti, ob tem pa razvijajo različne veščine terenskega dela ter prepoznajo vpliv človeka na pokrajino. Učiteljeva vloga je zelo pomembna pri načrtovanju in izvedbi učne ure v naravi, saj zahteva več kreativnosti in dodatnega dela. Sodobna šola bi morala sistematično vključevati elemente pouka na prostem v redni učni proces ter s tem spodbujati razvoj odgovornih, radovednih in aktivnih posameznikov, pripravljenih na izzive prihodnosti.

Ključne besede: pouk na prostem, inovativne oblike učenja, geografsko raziskovanje, medpredmetno povezovanje, izkustveno učenje

OUTDOOR LESSONS – LEARNING THROUGH OBSERVATION, TOUCH AND EXPERIENCE

Abstract: Outdoor lessons contain innovative forms of the learning process that enable students to learn experientially through direct contact with nature, encouraging curiosity, a spirit of inquiry and cooperation. Students acquire knowledge that is more useful and lasting, as they connect it with their own experiences. This way of working encourages movement and cross-curricular connections and enables students to develop independence and responsibility towards the environment. The implementation of a lesson at lake Šmartinsko jezero is presented, where students gain knowledge about geographical processes and phenomena through observation and research. They learn about the basic characteristics of lake Šmartinsko jezero, observe and analyze its natural and social characteristics, while developing various fieldwork skills and recognizing the impact of humans on the landscape. The teacher's role is very important in planning and implementing a lesson in nature, as it requires more creativity and additional work. A modern school should systematically include elements of outdoor education in the regular learning process, thereby promoting the development of responsible, curious and active individuals, prepared for the challenges of the future.

Keywords: outdoor education, innovative forms of learning, geographical exploration, cross-curricular integration, experiential learning

1 Uvod

Živimo v času hitrega tehnološkega razvoja, ki prinaša številne spremembe v življenje in delo ljudi. Opazamo, da imajo mnogi učenci v razredu pogosto težave s pomanjkanjem motivacije, zato moramo učitelji stopiti iz ustaljenih tirnic in stremeti k novim oblikam in metodam dela. Učitelji smo vsakodnevno postavljeni pred nove izzive. Čas je za spremembe, saj spremenjene oblike dela učence dodatno motivirajo in spodbudijo k razmišljanju, raziskovanju, sodelovanju in samostojnosti. V učno-vzgojenem procesu ima učitelj zelo pomembno vlogo. Biti mora motiviram, da učencem predstavi snov na način, ki v njih vzbudi interes, da učenci z zanimanjem spremljajo učni proces in pri tem aktivno sodelujejo. Učitelj je tisti, ki zagotovi spodbudno učno okolje in uporabi ustrezne oblike in metode dela. Z uporabo najnovejših pristopov doseže večjo pripravljenost učencev za delo ter ustvari inovativno učno okolje, ki zagotavlja znanje za življenje. Učitelj spremlja celostni razvoj učenca, ga usmerja in načrtuje proces dela za nadaljnji napredek.

Sodobna šola ne dela zgolj ali predvsem na kopičenju informacij in zapomnitvi znanj, do katerih so prišli drugi, pač pa si prizadeva za pouk, pri katerem učenec znanje pridobiva preko lastnih izkušenj, ki ga navaja na samostojno pridobivanje novih informacij in uporabo strategij ter metod za reševanje problemov, s katerimi se bo srečeval v konkretnih življenjskih situacijah (Ivanuš Grmek, 2004).

2 Pouk geografije na prostem

Pouk na prostem je organizirano učenje, ki poteka na različnih lokacijah zunaj šolskih stavb, zunaj šolskih prostorov in prispeva k zdravemu razvoju osebnosti in socialnem razvoju otrok. Pouk na prostem je zabaven in poceni. Učencem omogoča raziskovanje in izkustveno učenje (Skribe Dimec, 2014). Pogosto razmišljam, kako na inovativen način približati učno snov učencem, saj je znanje, ki ga učenci pridobijo skozi lastne izkušnje trajnejše. Odločila sem se, da izvedem učno uro geografije ob Šmartinskem jezeru. Geografija je predmet, ki nudi številne možnosti za aktivno in raziskovalno delo učencev. Menim, da je poučevanje številnih geografskih procesov in pojavov smiselno izpeljati v naravi, saj s tem učencem omogočimo neposreden stik s pokrajino ter z geografskimi pojavi in procesi. Znanje, ki ga pridobijo v učilnici, lahko koristno nadgradijo v učilnici na prostem. To je priložnost, da učenci preko lastnih izkušenj sprejemajo nove učne vsebine in učne cilje, hkrati pa takšen način zagotavlja večjo raven znanja učencev. Pouk na prostem bi moral postati v šolah stalna praksa. Marentič Požarnik (2000) pravi, da ima pouk geografije v učilnici v naravi vse značilnosti izkustvenega učenja, pri katerem igra glavno vlogo osebna izkušnja posameznika. Iz te se lahko posameznik nekaj nauči, vendar mora pri tem znati povezovati izkušnjo z že obstoječim znanjem.

Prednosti pouka na prostem

Pouk na prostem omogoča učenje, igranje, ustvarjanje itn. na svežem zraku.

Skribe Dimec (2014) navaja, da pouk na prostem:

- omogoča učencem realno, pozitivno izkušnjo,
- izboljša fizično in mentalno zdravje učencev,
- poveča motivacijo, navdušenje, samozavest, manj je težav z motnjami pozornosti,
- izboljša vedenje učencev v razredu (timsko delo, povezanost skupine itd.),
- poveča ročne spretnosti, koordinacijo, ravnotežje, manj je poškodb,
- izboljša učne dosežke,
- omogoča socialni razvoj (sodelovanje, zaupanje itd.),
- poveča skrb in odgovornost za okolje (vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj),
- omogoča medpredmetno opazovanje.

Pomanjkljivosti pouka na prostem

- organizacijski problemi: marsikateremu učitelju pouk na prostem predstavlja dodatno delo za načrtovanje in izvedbo,
- vsebinski problemi: učitelji so mnenja, da nimajo dovolj znanja o naravi, da bi lahko delali z učenci na prostem,
- disciplinski problemi: učitelj ima lahko večje težave z nadzorom učencev, saj imajo zunaj več svobode gibanja (Van Bussel, 1992).

Izvedba pouka na prostem je odvisna tudi od osebnosti in avtoritete učitelja, ki se za tovrstni pouk odloči. Učitelj mora predhodno jasno podati navodila za delo in imeti dovolj znanja, da pouk izven učilnice izvede kakovostno.

Izkustveno učenje

Učenci pri pouku na prostem pridobivajo izkustveno učenje. Naravo doživljajo sami, s čutili, spodbujamo jih, da se dotikajo predmetov, jih vonjajo, opazujejo in poslušajo. Zavedajo se dogajanja okoli sebe in pridobivajo lastne individualne izkušnje. Na poti do cilja je več dejavnikov: celosten pristop k poučevanju, kjer učenci preko giba, vida, dotika, vonja in sluha pridobivajo nove izkušnje in so aktivni soustvarjalci učnega procesa....

3 Primer dobre prakse – učenje ob jezeru

Pouk na prostem moramo prilagoditi razvojni stopnji učencev, jih razvrstiti v skupine, pri tem pa moramo upoštevati značilnosti učencev, njihove psihosocialne razmere, cilje, vsebinsko dejavnost ter objektivne okoliščine. Geografska učilnica je konkretno okolje, ki nam ponuja raziskovalno delo na terenu. Učenci v geografski učilnici ob Šmartinskem jezeru sami zbirajo podatke ob neposrednem opazovanju ter iščejo odgovore na dana vprašanja.

Srečujejo se s pojavi in procesi v pokrajini ter prihajajo do končnih ugotovitev in spoznanj.

Terensko delo

Učenje v naravi je vrsta terenskega dela. Za terensko delo je značilno, da se učenci srečajo z geografskimi pojavi in pojmi, se izognejo klasični obliki učenja, ob tem pa si pridobijo neposredno izkušnjo z dejanskim geografskim prostorom (Zgonik, 1995).

Je ključnega pomena pri proučevanju pokrajine. Učni cilji pri pouku geografije opredeljujejo, da učenci spoznavajo naravnogeografske in družbenogeografske elemente in procese v pokrajini, znajo sklepati o vzrokih in posledicah v pokrajini, se orientirajo v okolju ter spoznavajo različne metode in oblike dela.

Učni cilji pri izvedbi učne ure v naravi:

- vsebinski: ugotovili so nastanek umetnega jezera in njegove funkcije,
 - operativni: izvedli so osnovne terenske meritve (temperatura vode in prosojnost vode), narisali skico obale in izdelali enostavno karto rabe prostora,
 - vzgojni: razvili so spoštljiv odnos do narave in razumeli pomen varovanja voda in okolja.
- Učenci so se seznanili z učnimi cilji ter osvežili teoretično znanje, ki so ga uporabili v praksi. Razdeljeni v dve skupini so obiskali različne lokacije Šmartinskega jezera. Najprej so se sprehodil po ekosistemski učni poti, ki je dolga 2 km in vodi ob obali jezera. Na poti je predstavljen spekter ekosistemov kulturne krajine. Učenci so opazovali rastline in živali v in ob vodi, ter vse skrbno zabeležili. Skicirali so obalo jezera, označili dotoke in odtok vode ter s kompasom določili lego, zanimal jih je tudi nastanek jezera.

Sledil je pohod po tematski učni poti, ki je opremljena s 26 postajami oziroma ptičjimi hišicami na katerih so prikazani gozdni, živalski in rastlinski svet. Učenci so z različnimi metodami opazovanja in raziskovanja spoznavali naravo neposredno ob jezeru ter reševali učne liste. Med hojo po učnih poteh so razvijali telesno kondicijo, gibljivost in vzdržljivost. Ugotovili so, da je Šmartinsko jezero pomembno rekreacijsko območje. Poti okrog jezera so urejene za sprehode, kolesarjenje, športne dejavnosti in piknike. Na vodi pa se izvajajo različni vodni športi, pomembna dejavnost je ribolov. Narava je idealno učno in vzgojno spodbudno okolje, kjer učne vsebine postanejo lažje razumljive, usvojeno znanje pa je kakovostnejše. Spremenjene oblike dela so učence dodatno motivirale, jih spodbujale k raziskovanju, sodelovanju, razmišljanju in samostojnosti. Spoznali so, da je potrebno spoštovati naravno okolje in se zavedati, da smo v naravi le gostje.

Zaključek

Pouk na prostem predstavlja sodoben, učinkovit in otroku prijazen pristop k učenju, ki združuje naravno okolje, gibanje in raziskovalno delo. Poučevanje s sodobnimi oblikami in metodami dela v spodbudnem učnem okolju omogoča učencem, da znanje pridobivajo z lastnimi izkušnjami, kar povečuje njihovo motivacijo, ustvarjalnost in samostojnost. Takšen način dela izpostavlja pomen čutnega in čustvenega doživljanja narave, ki spodbuja globlje razumevanje učnih vsebin ter razvija spoštljiv odnos do okolja. Učitelji imajo pri tem ključno vlogo, saj z ustrezno pripravo, vodenjem in refleksijo učni proces usmerjajo v doseganje učnih in vzgojnih ciljev. Menim, da bi morali pouk na prostem sistematično vključevati v učni proces, saj je kakovostna nadgradnja klasičnega pouka, ki prispeva k trajnostnemu razvoju, osebni rasti učencev ter k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsi učitelji, ki vidimo prednost v takšnem načinu poučevanja in pri njem vztrajamo, moramo biti zgled tistim, ki se za takšno obliko poučevanja še odločajo. Učenje v naravi spodbuja sodelovanje, medsebojno pomoč in spoštovanje, kar so pomembne vrednote za življenje in delo v skupnosti. Izkušnje iz prakse kažejo, da učenci pri tovrstnem učenju dosegajo boljše rezultate, saj povezujejo teorijo z dejanskimi izkušnjami.

Literatura

- Ivanuš Grmek, M. (2004). Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V A.Štrukel, Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja/Naravoslovje in tehnika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Van Bussel, F. (1992). Nizozemski tečaj začetnega naravoslovja za razredne učitelje. V T. Krapše, Razvoj začetnega naravoslovja. Nova Gorica: Educa.
- Zgonik, M. (1995). Prispevki k didaktiki geografije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

TIPOGRAFIJA V ŽIVO: TERENSKO RAZISKOVANJE PISAV PTUJA KOT TEMELJ KREATIVNEGA GRAFIČNEGA OBLIKOVANJA

Povzetek: Članek predstavlja inovativni pedagoški pristop terenskega pouka grafičnega oblikovanja, ki je osredotočen na raziskovanje tipografije v mestnem okolju Ptuja. Tipografija nas obdaja povsod, na pročeljih stavb, na izveskih trgovin, v kamnitih napisih, ki se jih skoraj ne zavedamo. A prav ti vizualni elementi nosijo zgodbe, ki jih je vredno slišati. Prispevek obravnava terensko raziskovanje tipografije v mestnem okolju Ptuja, ki je bilo načrtovano in izvedeno v sodelovanju z dijaki programa tehnik oblikovanja. Cilj je bil preprost, a ambiciozen: tipografijo prestaviti iz učbenikov v resnični svet, kjer jo je mogoče doživeti, otipati, primerjati in interpretirati z lastnimi očmi. Skozi praktično raziskovanje in refleksijo smo preverjali, kako tak pristop vpliva na razumevanje tipografskih zasnov, spodbuja kritično razmišljanje in pogloblja odnos do kulturne dediščine, ki jo pogosto jemljemo za samoumevno. Rezultati kažejo, da lahko že preprost sprehod po mestu, podprt z usmerjenim opazovanjem in sodobnimi digitalnimi orodji, prebudi ustvarjalnost, radovednost in občutek povezanosti z okoljem.

Ključne besede: grafično oblikovanje, tipografija, terensko delo, vizualna komunikacija, kulturna dediščina, Ptuj, kreativno učenje, refleksija

LIVE TYPOGRAPHY: FIELD RESEARCH OF PTUJ FONTS AS A FOUNDATION OF CREATIVE GRAPHIC DESIGN

Abstract: The article presents an innovative pedagogical approach to field teaching of graphic design, focused on exploring typography in the urban environment of Ptuj. Typography surrounds us everywhere, on building facades, on shop signs, in stone inscriptions that we are almost unaware of. Yet, these visual elements carry stories that are worth listening to. The contribution discusses field research on typography in the urban environment of Ptuj, which was planned and carried out in collaboration with students of the design technician program. The goal was simple yet ambitious: to move typography from textbooks into the real world, where it can be experienced, touched, compared, and interpreted with one's own eyes. Through practical research and reflection, we examined how such an approach influences the understanding of typographic designs, encourages critical thinking, and deepens the relationship with cultural heritage that we often take for granted. Results show that even a simple walk through the city, supported by focused observation and modern digital tools, can awaken creativity, curiosity, and a sense of connection to the environment.

Keywords: graphic design, typography, fieldwork, visual communication, cultural heritage, Ptuj, creative learning, reflection

1 Uvod

Terensko učenje predstavlja pomembno dopolnitev klasičnega pouka, saj povezuje teorijo s prakso in spodbuja aktivno udeležbo dijakov v učnem procesu (Falk in Dierking, 2000). Pri pouku grafičnega oblikovanja je terensko učenje še posebej priporočljivo, saj omogoča raziskovanje vizualne komunikacije v njenem naravnem avtentičnem kontekstu. Ko razmišljamo o poučevanju grafičnega oblikovanja, pogosto ostanemo znotraj štirih sten učilnice, toda resnično razumevanje tipografije se pogosto začne šele na ulici. V tej raziskavi sem se skupaj z dijaki programa tehnik oblikovanja podala na tipografski sprehod po mestu, ki ga vsak dan gledamo, a redko zares vidimo. Mestne fasade, napisi, izveski in kamniti portali so postali učni material – živa knjiga vizualne komunikacije. Namen raziskave je bil preveriti, kako terensko učenje vpliva na razumevanje tipografije, razvoj kritičnega mišljenja in odnos do lokalne kulturne dediščine. Z uporabo kombinacije kvalitativnih in kvantitativnih metod smo ugotovili, da tovrsten pristop poglobi razumevanje pisave in prebudi občutek pripadnosti ter ustvarjalno radovednost, ki ju težko dosežemo znotraj učilnice. Rezultati kažejo, da tovrstna didaktična metoda pogloblja znanje, spodbuja ustvarjalnost in krepi odnos do kulturne dediščine, kar potrjuje njeno pedagoško vrednost.

1 Ko pisava spregovori?

Tipografija je več kot le izbira »lepe pisave«. Je umetnost in tehnika oblikovanja, razporejanja in spreminjanja pisave z namenom ustvariti jasno, berljivo, privlačno in učinkovito vizualno komunikacijo (Bringinghurst, 2004). Vsaka črka, vsak razmik in vsaka postavitev besedila nosi svoj pomen in vpliva na to, kako sporočilo zaznamo. Pisava lahko izraža tradicijo, moder-

nost, eleganco, moč, igrivost ali zanesljivost. Anatomija pisave – s svojimi serifi (majhnimi črtami na koncih črk), osnovnico, vzponi in spusti – je kot anatomija človeškega telesa; vsak element ima svojo funkcijo in estetsko vrednost (Lupton, 2010). Kljub svoji ključni vlogi v grafičnem oblikovanju dijaki tipografijo pogosto zaznavajo kot abstrakten sklop tehničnih norm, ki jih je treba zgolj osvojiti, namesto kot dinamično in zgodovinsko bogato področje, ki ponuja možnost raziskovanja z vsemi čuti. Tipografija je pogosto razumljena kot skupek pravil, kot tehnična veda o razmiku črk, izboru pisav in pravilni uporabi besedila v oblikovanju. Pri poučevanju tipografije opazam, da dijaki na začetku pogosto dojemajo pisavo kot nekaj "danega" – nekaj, kar obstaja na zaslonih in plakatih, a nima globljega pomena. Zato sem si želela ustvariti učni pristop, ki bi jih popeljal iz teorije v prakso, iz učilnice na ulico. Mesto Ptuj se je ponudilo kar samo od sebe – s svojo bogato zgodovino, raznolikimi arhitekturnimi slogi in plastmi napisanih sporočil, ki segajo od rimskih napisov do sodobnih logotipov. Ta članek ni zgolj poročilo o učnem projektu. Je tudi osebna refleksija o tem, kaj se zgodi, ko dijakom omogočimo, da postanejo raziskovalci, opazovalci in interpretatorji vizualnega jezika svoje skupnosti. V prispevku opisujem, kako smo tipografijo raziskovali v urbanem okolju Ptuja, kjer smo povezovali preteklost s sedanjostjo, analogno z digitalnim, ter kako so dijaki v procesu ne zgolj pridobivali znanje, ampak tudi aktivno soustvarjali vsebino.

1 Metodologija – Kako smo tipografijo vzeli s seboj na ulice

Zasnova terenskega pouka je temeljila na cilju, da bi dijaki tipografijo doživeli celostno – ne le kot vsebino v učbeniku, ampak kot del okolja, v katerem živijo. Zamisel je bila preprosta: skozi strukturiran, a odprt proces opazovanja, dokumentiranja in interpretacije pisav v urbanem prostoru Ptuja naj bi dijaki razvijali tipografsko pismenost in kritično mišljenje. Temeljni cilj pa je bil, da ob tem ne izgubijo občutka za radovednost.

Priprava in evalvacija terenskega pouka je potekala v treh ključnih fazah. Najprej priprava v učilnici, sledilo je terensko raziskovanje in končna nadgradnja z analizo ter ustvarjalnim delom znova v učilnici. Vsaka faza je imela jasno strukturo, a tudi dovolj prostora za sponzanost in avtentičen odziv dijakov.

1.1 Priprava: Najprej jezik, potem raziskovanje

Preden smo se z dijaki podali na teren, smo dve učni uri namenili razumevanju osnov tipografskega jezika. V uvodni uri smo z dijaki spoznavali anatomijo pisave – razlike med serifi in ne-serifi, med vzponi in spusti, med osnovnico in višino črk. Pedagoški pristop je namesto klasičnega predavanja vključeval integracijo vizualnih primerov iz resničnega sveta, pa tudi analogije, ki jih dijaki razumejo, s pojasnilom, da je tipografija kot glasba: tudi tam so ritmi, poudarki, odmori in značaji. V drugi uri so dijaki že prejeli raziskovalne naloge. Razdelili so se v štiri skupine, vsaka s svojo »tipografsko misijo«, ki je ustrezala določenemu tipu pisav in kontekstu:

- Zgodovinske pisave: iskanje kamnitih napisov, vklesanih v mestne portale, spomenike in pročelja.
 - Secesijska tipografija: dokumentiranje okrasnih in ukrivljenih oblik, ki krasijo portale in izveske iz začetka 20. stoletja.
 - Sodobna vizualna identiteta: analiza pisav v logotipih trgovin, kavarn in lokalnih podjetij.
 - Javna in informativna tipografija: opazovanje smerokazov, prometnih znakov in uradnih obvestil.
- Vsaka skupina je prejela tudi "raziskovalni dnevnik" – delovni zvezek z vprašanji, predlogi za opazovanje in navodili za uporabo digitalnih orodij (Adobe Scan, Google Lens). Tako so dijaki hkrati vadili opazovalne, analitične in digitalne veščine, kar je v skladu s sodobnimi priporočili o razvoju večdimenzionalne pismenosti.

1.2 Terensko delo: Pisava kot urbana arheologija

Terensko raziskovanje smo začeli na Glavnem trgu na Ptuj. Čeprav dijaki ta prostor vsakodnevno prečkajo, se je tisti dan njihov pogled spremenil, ne le da so začeli opazovati črke na fasadah in izveskih, temveč so jih tudi interpretirali.

Vsaka skupina je imela svojo pot:

- Skupina, ki je iskala zgodovinske pisave, se je zadržala ob kamnitih napisih Mestne hiše in

starega magistrata. Skupina je z zanimanjem opazila, kako so se nekatere črke v 18. stoletju še zapisovale drugače – »s« je bilo videti kot »f«, kar je vzbudilo veliko radovednosti.

- Secesijska skupina je raziskovala pročelja vil in stavb v okolici Minoritskega samostana. Z mobilnimi telefoni in aplikacijo Google Lens so poskušali ugotoviti, kdo je bil arhitekt določenega objekta, in kako tipografija odraža duh časa.

- Skupina, ki je analizirala moderne trgovske pisave, je opazovala, kako pisava vpliva na vtis o blagovni znamki. »Ta kavarna ima minimalistično ne-serifno pisavo – deluje moderno, ampak malo hladno,« je dejala ena izmed dijakinj, kar je pokazalo, da dijaki razumejo ne le obliko, ampak tudi psihološki učinek pisave.

- Javna pisava je postala pravi izziv za zadnjo skupino. Kako izmeriti berljivost pisave na prometnih znakih? Kako razložiti, zakaj so črke na turističnih tablah večinoma z velikimi začetnicami? Ta vprašanja so sprožila zanimive diskusije, ki jih nismo predvideli, kar je ena večjih vrednosti terenskega učenja.

1.3 Refleksija in ustvarjanje: Od dokumenta do interpretacije

V šolo smo se vrnili z bogatim gradivom – več kot 100 fotografijami, zapisi in skicami. Dijaki so najprej uredili svoj material, ga kategorizirali in pripravili krajše predstavitve. Sledil je osrednji ustvarjalni izziv: oblikovanje "Tipografskega dnevnika Ptuja". Vsaka skupina je izdelala: plakate ali digitalne strani z dokumentiranimi primeri pisav, označila tipografske elemente (serifi, vzponi, razmiki), dodala krajšo analizo konteksta pisave (kdaj, kje, zakaj uporabljena), in – kar je bilo najzanimivejše – ustvarila lastno reinterpretacijo, navdihnjeno z izbranimi pisavami. Ena skupina je ustvarila novo abecedo v stilu secesije. Druga je zasnovala nov logotip za lokalno pekarno, temelječ na pisavi iz 19. stoletja. Terensko učenje, kot smo ga uporabili v tem projektu, ima močno podporo v sodobni pedagoški teoriji. Laurillard (2012) poudarja, da poučevanje kot oblikovalska znanost temelji na cikličnem procesu oblikovanja, izvajanja, refleksije in izboljševanja. Terensko delo spodbuja prav to – omogoča, da se znanje preizkuša v praksi, hkrati pa gradi čustveno povezanost z vsebino, kar dolgoročno povečuje motivacijo in trajnost učenja (Falk in Dierking, 2000).

2 Evalvacija rezultatov

Vsak učni projekt predstavlja priložnost za pedagoško opazovanje, ki zajema tako spremljanje napredka dijakov kot tudi refleksijo lastne učne prakse. Ko dijaki stopijo iz znane rutine učilnice, se zgodijo stvari, ki jih v običajnem šolskem okolju težko predvidimo – spontane razprave, nova vprašanja, nepričakovana opažanja. Za celostno evalvacijo učinkov projekta je bilo razvito tristopenjsko ovrednotenje:

- analiza končnih izdelkov – kako natančno in ustvarjalno so dijaki uporabili znanje v praksi,
- refleksivni dnevniki – osebni vpogledi dijakov v proces učenja,
- anonimni vprašalnik – kvantitativna podpora ugotovitvam.

Tak pristop temelji na mešanih metodah raziskovanja, ki po mnenju Hammersleyja (2008) omogočajo bolj uravnoteženo razumevanje učnega procesa, saj zajamejo tako dejstva kot občutke.

2.1 Cilj 1: Razumevanje tipografije – od teorije do konkretnega

Na začetku projekta je le približno 40 % dijakov znalo samostojno identificirati osnovne tipografske elemente. Ob zaključku pa jih je več kot 85 % natančno označevalo vzpone, spuste, serife in druge anatomske značilnosti črk. V njihovih plakatih in predstavitev je bilo vidno znatno več samozavesti. Ni šlo več le za »prepoznavanje pisav«, temveč za argumentirano razmišljanje, zakaj je določena pisava primerna (ali neprimerna) za določen kontekst.

2.2 Cilj 2: Kritično mišljenje – zakaj nekaj deluje

Še posebej pomemben cilj je bil spodbuditi dijake, da razmišljajo onkraj oblike – da se vprašajo, zakaj neka pisava učinkuje tako, kot učinkuje. Na začetku so večinoma le opisovali, kako nekaj vidno deluje. Ob zaključku pa so začeli uporabljati izrazoslovje, ki kaže na kritično razumevanje vizualne komunikacije. To potrjuje, da so razvijali tisto, kar pedagogin-

ja Elizabeth Resnick (2003) imenuje "vizualna pismenost kot družbeno odgovorna praksa" – torej sposobnost presojanja vizualnih odločitev glede na pomen, namen in vrednote.

2.3 Cilj 3: Uporaba digitalnih orodij – tehnologija kot pomoč, ne ovira

Dijaki so med raziskovanjem uporabljali več digitalnih orodij – najbolj pogosto Adobe Scan za zajem tipografije in Google Lens za raziskovanje konteksta. Približno 90 % dijakov je uspešno uporabljalo osnovne funkcije (fotografiranje, označevanje, nalaganje v skupne mape). Uporaba naprednejših orodij (kot so filtri za analizo kontrasta, tipografski optični čitalniki) pa je bila za nekatere zahtevna – kar je pričakovano. Digitalne kompetence so se povečale, a rezultati kažejo, da bi dijakom koristila še dodatna, strukturirana vadba z orodji – predvsem na področju analize slik in urejanja dokumentacije.

2.4 Cilj 4: Motivacija in ustvarjalnost – ko pouk postane pustolovščina

Tukaj ni bilo dvoma: dijaki so projekt vzeli resno, a hkrati z veliko mero radovednosti in veselja. Kar 90 % jih je v vprašalniku označilo, da je bilo delo zanimivo ali zelo zanimivo. Še posebej opazno so se izkazala ustvarjalna dela, ki so vključevala reinterpretacije tipografskih elementov, izvirne oblike črk ter sintezo zgodovinskih in sodobnih pristopov.

2.5 Cilj 5: Povezava z lokalno dediščino – ko mesto postane učilnica

Presenetljivo, a izjemno pomembno: prav ta cilj se je izkazal za enega najmočnejših učinkov projekta. Mnogo dijakov je prvič zares opazovalo lastno mesto kot nekaj vizualno bogatega – ne le kot kuliso vsakdana. To potrjuje spoznanja Falka in Dierkinga (2000), da neformalni prostori učenja, kot so muzeji ali urbana okolja, ustvarjajo močnejšo čustveno in kognitivno povezavo z vsebino – in s tem tudi trajnejše učenje.

Zaključek

Projekt terenskega raziskovanja tipografije v urbanem okolju Ptuja je pokazal, da se prava učna vrednost skriva tam, kjer teorija sreča resnični svet – na ulicah, fasadah, portalih in trgovskih napisih. Tipografija ni bila več le zbir črk in pravil, temveč orodje razumevanja prostora, zgodovine in identitete. Dijaki so s projektom pridobili globlje razumevanje tipografije kot izraznega sredstva, razvili kritično vizualno mišljenje, izboljšali digitalne kompetence s praktično rabo orodij, krepili ustvarjalnost in samoiniciativnost in kar je najbolj dragoceno – vzpostavili novo povezavo z lokalnim okoljem, ki ga pogosto jemljemo kot samoumevnega. Mesto Ptuj je za nekaj ur postalo učilnica brez zidov, živ laboratorij vizualne kulture, kjer je vsak znak, vsak vogal lahko navdih. V tem procesu se je znova potrdilo, da je učenje v prostoru in znotraj skupnosti eden najmočnejših pedagoških pristopov, še posebej v ustvarjalnih strokah, kot je grafično oblikovanje. Kot pravi David Perkins (2009), »prava vsebina ni tisto, kar znamo, temveč tisto, kar nas pripravi, da znamo bolje gledati, razmišljati in delovati«.

Literatura

- Bringhurst, R. (2004). *The Elements of Typographic Style*. Vancouver: Hartley & Marks.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Oxford: AltaMira Press.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Lupton, E. (2010). *Thinking with Type: A Critical Guide for Designers, Writers, Editors, & Students*. Princeton: Architectural Press.
- Perkins, D. (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. Harvard: Jossey-Bass.
- Resnick, E. (2003). *Design for Communication: Conceptual Graphic Design Basics*. New York: John Wiley & Sons.
- Hammersley, M. (2008). *Questioning Qualitative Inquiry: Critical Essays*. New York: SAGE Publications.

SLOVENŠČINA MED DREVESI: UČILNICA NA PROSTEM

Povzetek: Namen prispevka je predstaviti pomen in možnosti pouka na prostem pri razvijanju jezikovnih zmožnosti učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Prispevek prikazuje, kako lahko naravno okolje, zlasti gozd, postane prostor za izkustveno, doživljajsko in ustvarjalno učenje slovenskega jezika, pri čemer učenci znanje pridobivajo skozi gibanje, igro, raziskovanje in sodelovanje. V prispevku so predstavljeni nekateri primeri dobre prakse, izvedeni z učenci 2. in 3. razreda, ki vključujejo dejavnosti, kot so branje knjig v gozdu, dramatizacija prebranih zgodb, tvorjenje in pripovedovanje pravljic, ustvarjanje gozdne abecede itd.

Pouk v naravi pomembno prispeva k razvoju govornih, bralnih in pisnih spretnosti, hkrati pa spodbuja radovednost, sodelovanje, ustvarjalnost in pozitivno naravnost do jezika. Tovrstni pouk predstavlja učinkovito in trajnostno dopolnitev klasičnega pouka slovenskega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Ključne besede: slovenščina, razredni pouk, gozdna učilnica, pouk na prostem

SLOVENIAN LANGUAGE AMONG THE TREES: OUTDOOR CLASSROOM

Abstract: The purpose of this article is to present the significance and possibilities of outdoor teaching in developing the language skills of students in the first stage of primary education. The article illustrates how a natural environment, particularly the forest, can become a space for experiential, immersive, and creative learning of the Slovenian language, where students acquire knowledge through movement, play, exploration, and collaboration. The article presents several examples of good practice carried out with 2nd- and 3rd-grade students, including activities such as reading books in the forest, dramatizing stories, creating and narrating fairy tales, and forming a forest alphabet. Outdoor lessons significantly contribute to the development of speaking, reading, and writing skills, while also fostering curiosity, cooperation, creativity, and a positive attitude toward language. Outdoor teaching represents an effective and sustainable complement to traditional Slovenian language lesson in the first stage of primary education.

Keywords: Slovenian language, primary education, forest classroom, outdoor teaching

1 Uvod

V sodobni vzgojno-izobraževalni praksi se vse bolj uveljavlja prepričanje, da se kakovostno učenje ne dogaja le v učilnici, temveč tudi zunaj njenih meja. Pouk na prostem ponuja priložnost za pristno, izkustveno učenje, pri katerem učenci spoznavajo svet z vsemi čuti. Naravno okolje postane učilnica brez sten, kjer se znanje prepleta z igro, gibanjem in raziskovanjem. Takšen pristop spodbuja celostni razvoj učencev, saj krepi opazovalne spretnosti, ustvarjalnost, socialne veščine in spoštovanje do narave. Številne raziskave (Novak idr., 2022; Šebjanič, 2018) potrjujejo, da pouk v naravi povečuje notranjo motivacijo, izboljšuje koncentracijo ter prispeva k boljšemu pomnjenju učne snovi. Posebej dragocene so jezikovne dejavnosti v naravnem okolju, saj učencem omogočajo, da jezik doživijo kot živo sredstvo izražanja, povezano z resničnim svetom.

2 Pouk na prostem

Pouk na prostem predstavlja obliko učenja, ki poteka zunaj tradicionalne učilnice, v naravnem okolju ali drugih izobraževalno spodbudnih prostorih, kot so vrtovi, kmetije, muzeji in botanični vrtovi. Gre za načrtovano in strukturirano obliko izobraževanja, ki temelji na izkustvenem učenju, pri katerem učenci znanje pridobivajo z neposrednim opazovanjem, raziskovanjem in aktivnim sodelovanjem z okoljem. Ta pristop se povezuje z več pedagoškimi in vzgojno-izobraževalnimi področji, med drugim z izkustveno in didaktično pedagogiko, okoljsko vzgojo ter naravoslovno vzgojo. Osrednji cilj pouka na prostem je omogočiti učencem celostno spoznavanje sveta z vsemi čuti, spodbujati spoštovanje do narave ter razvijati trajna znanja, spretnosti in vrednote, ki prispevajo k trajnostnemu načinu življenja (Novak, Dolgan, Vršič, Podbornik, Bojc in Pihler, 2022). Pri organizaciji pouka na prostem je ključno, da učitelj sledi premišljenim korakom, ki omogočajo učinkovito načrtovanje in kakovostno izvedbo učne ure. Novak idr. (2022) poudarjajo, da se priprava na pouk zunaj začne že v razredu, kjer učitelj skupaj z učenci določi namen učne ure, pripra-

vi načrt z opredeljenimi pripomočki, opremo, opisom poti ter varnostnimi vidiki. Uvodni del pouka običajno vključuje ogrevanje, dihalne vaje za čuječnost ter pogovor o pravilih in dogovor o skupnem t. i. baznem prostoru, kjer potekajo navodila in refleksija. Učitelj učencem predstavi namen učenja ter kriterije uspešnosti, nato pa sledi aktivacija predznanja z igrami, prostim raziskovanjem ali skupinskimi dejavnostmi. Pred začetkom individualnega dela učitelj ponovno preveri razumevanje pravil in poskrbi za skupni dogovor o načinu gibanja, zbiranju ter varnosti v okolju. V osrednjem delu učne ure učenci izvajajo izbrane dejavnosti, pri čemer učitelj podaja jasna navodila in usmerja. Zaključni del poteka v baznem prostoru, kjer učenci delijo svoja spoznanja, razmišljanja in reflektirajo o izkušnji. Učitelj jim poda povratno informacijo ter skupaj z učenci ovrednoti doseganje kriterijev uspešnosti. Novak idr. (2022) priporočajo, da vračanje v razred poteka aktivno, na primer z vključitvijo kratke gibalne dejavnosti, s katero učenci ohranjajo stik z izkustvom narave.

3 Slovenščina v gozdu

Naravno okolje ponuja številne možnosti za razvijanje začetnega opismenjevanja ter izvedbo različnih jezikovnih dejavnosti. Med te sodijo branje zgodb, lov na zaklad, gibalne igre in dejavnosti, ki spodbujajo besedno ustvarjalnost ter domišljijo (Novak, 2022). Šebjanič (2018) v svojem delu izpostavlja več predlogov za izvajanje jezikovnih dejavnosti na prostem, ki jih lahko učitelji uspešno vključijo v pouk. Med prvimi poudari branje, ki v naravnem okolju poteka bolj sproščeno kot v učilnici in obenem ponuja možnost dodatne zaposlitve za učence, ki svoje delo zaključijo predčasno. Kot učinkovita primera navaja branje v viseči mreži in branje na bralni klopci, saj takšna oblika spodbuja večjo motivacijo, sproščenost in notranji mir pri učencih. Avtorica ugotavlja, da je mogoče ure slovenskega jezika prenesti v realne in konkretne situacije, kjer učenci znanje uporabljajo na avtentičen način. Takšne dejavnosti lahko vključujejo na primer pisanje pisem različnim ustanovam, kar učencem omogoča neposreden stik z naslovniki in hkrati razvija njihove komunikacijske spretnosti, predvsem v okviru uradnega pogovora in uporabe vikanja (prav tam, 2018).

3. 1 Razvijanje jezikovnih zmožnosti pri pouku na prostem

Pouk na prostem pomembno prispeva k celostnemu razvoju jezikovnih zmožnosti učencev, saj spodbuja poslušanje, govorjenje, branje in pisanje v avtentičnih, naravnih kontekstih. Tak pristop učencem omogoča, da jezik doživljajo kot živo sredstvo sporazumevanja, povezano z izkušnjo okolja.

3. 1. 1 Poslušanje in govorjenje

Učenci pri dejavnostih na prostem aktivno opazujejo okolico, poimenujejo predmete in pojave, opisujejo dogajanje, se vključujejo v dialoge in skupinske razprave ter se urijo v ustreznih oblikah sporazumevanja v konkretnih, življenjskih situacijah. Takšne dejavnosti spodbujajo razvoj slušnega razumevanja, govornega izražanja in socialno-komunikacijskih spretnosti.

3. 1. 2 Bralna zmožnost

Učenci berejo besedila, povezana z naravnim okoljem, kot so opisi rastlin in živali, navodila za raziskovanje, učne naloge ali informativne table v okolici. Branje v naravnem kontekstu spodbuja funkcionalno bralno pismenost, saj učenci besedilo povezujejo z neposrednim izkustvom in razumevanjem konkretnega prostora.

3. 1. 3 Pisna zmožnost

Dejavnosti, kot so zapisovanje opažanj, ustvarjanje zgodb, pesmi, seznamov ali opisov, učencem omogočajo, da razvijajo pisno izražanje na avtentičen način. Pisanje, ki izhaja iz osebne izkušnje, krepi motivacijo, ustvarjalnost in besedni zaklad, hkrati pa spodbuja povezovanje čustvenega in kognitivnega vidika učenja jezika.

S takšnim načinom dela učenci doživljajo jezik kot sredstvo raziskovanja in izražanja izkušenj, kar prispeva k razvoju ustvarjalnosti, bogatenju besednega zaklada ter povezovanju jezikovnega in naravoslovnega učenja v celostno učno izkušnjo (Novak, Dolgan, Vrščič, Podbornik, Bojc in Pihler, 2022).

4 Praktični primeri dejavnosti za pouk slovenščine v naravi

4.1 Branje knjig

Učenci skupaj z učiteljem odidejo v bližnji gozd, kjer narava postane učilnica brez sten. Med hojo opazujejo okolico, poslušajo zvoke in se sproščeno pogovarjajo. Ko prispejo v gozdno učilnico, si vsak učenec izbere svoj prostor (štor, hlod ali mehko travo) in se tam udobno namesti s knjigo. Pred branjem učitelj učence povabi, naj prisluhnejo tišini in naravnim zvokom, nato pa v miru berejo izbrane knjige. Po branju se učenci zberejo v krog in delijo vtise o zgodbi ter o tem, kako so branje doživljali v naravi. Takšna izkušnja spodbuja umirjenost, domišljijo in notranjo motivacijo za branje. Naravno okolje učencem omogoča globlje doživljanje besedila in jih uči, da branje ni le šolska naloga, temveč tudi prijetna in sproščujoča izkušnja. Pri branju knjig v gozdu učitelj opazuje, da naravno okolje močno vpliva na čustveno in miselno razpoloženje učencev. Ti se ob prihodu v gozd spontano umirijo, postanejo bolj pozorni in odprti za doživljanje. Branje zunaj učilnice se zanje ne zdi kot šolska naloga, temveč kot prijetna in svobodna dejavnost. Učenci, ki se v učilnici težje zberejo, v naravi pogosto pokažejo večjo zbranost in daljšo pozornost, saj jih ritmi narave pomirjajo in jim omogočajo bolj poglobljeno doživljanje besedila.

4.2 Dramatizacija prebrane knjige

V okviru pouka na prostem se učenci z učiteljem odpravijo v gozd, kjer pripravijo dramatizacije knjig, ki so jih predhodno obravnavali v šoli, na primer Zrcalce, Pod medvedovim dežnikom ali Sovica Oka. S seboj prinesejo osnovne pripomočke in preproste kostume, ki jih uporabijo pri uprizoritvi. V naravnem okolju poiščejo primerne prostore za posamezne prizore, na primer gozdno jaso, medvedov brlog itn. Učenci si razdelijo vloge, obnovijo besedilo in skupaj načrtujejo potek igre. Igranje v naravi jih spodbuja k ustvarjalnosti, gibanju in sodelovanju, hkrati pa pogloblja razumevanje književnega besedila. Gozd kot naravna kulisa daje igri pristnost in omogoča, da otroci literarne like doživijo bolj živo in čustveno. Takšna izkušnja krepi njihovo govorno izražanje, domišljijo ter povezuje jezikovno, umetnostno in naravoslovno učenje v celoto. Pri izvedbi dramatizacij v gozdu učitelj opazuje, da naravno okolje učence močno spodbuja k ustvarjalnosti, spontanosti in sodelovanju. Učenci se lažje vživijo v vloge, gibajo naravno in izražajo čustva brez zadržkov.

Učitelj opazuje, da dramatizacija v naravi učence poveže bolj kot katerakoli vaja v učilnici. Med skupnim načrtovanjem poteka igre, izbiro vlog in pripravo preprostih kostumov se razvijata sodelovanje in odgovornost. Učenci razmišljajo o likih, iščejo ustrezne izraze, se pogovarjajo o pomenu zgodbe in jo skušajo doživeti iz zornega kota junakov. S tem razvijajo ne le govorno izražanje, temveč tudi empatijo, razumevanje značajev in sposobnost poslušanja drug drugega. Dramatizacija v gozdu tako postane več kot le ponovitev književne vsebine. Postane doživljajska učna izkušnja, v kateri se prepletajo jezik, umetnost, gibanje in narava. Učitelj prepozna, da takšna dejavnost krepi samozavest učencev, spodbuja skupinsko dinamiko in pogloblja njihovo estetsko ter čustveno razumevanje literature.

4.3 Tvorjenje zgodbe in pripovedovanje

Namesto da bi sedeli za mizami in si izmišljevali zgodbe, se učenci odpravijo na pustolovščino. Učiteljica pot na skrivaj označi z več postajami, na vsaki pa skrije listke, ki predstavljajo ključne elemente zgodbe: književne osebe, njihove lastnosti, kraj dogajanja, zaplet in razplet. Med potjo se ustavijo na vsaki postaji in poiščejo listek. Učenci nato v gozdu na list papirja naredijo osnutek in nato sestavijo svojo pravljico, v kateri so vključeni vsi elementi, ki so jih našli na poti. Učenci nato svoje pravljice pripovedujejo sošolcem.

4.5 Zakladnica gozdnih besed

Učitelj pripravi kartice z različnimi gozdnimi besedami, kot so zelen, velik, luknjast, dišeč, zavit, bodeč. Z učenci se odpravi v gozd ali drugo naravno okolje. Na začetku učitelj prebere ali razdeli posamezne kartice, učenci pa se razpršijo po okolici in opazujejo naravo. Njihova naloga je, da poiščejo predmete ali bitja, ki ustrezajo pomenom zapisanih besed. Predmet

skupaj s kartico položijo na podlago. Sledi pogovor o tem, kaj so prinesli in kakšen je ta predmet. Učitelj pri izvajanju dejavnosti opazuje, da učenci v naravi postanejo radovedni. Jezik doživljajo kot orodje raziskovanja in opisovanja sveta (Györek, 2024).

4. 6 Gozdna abeceda

Na velik kos blaga učitelj napiše celotno abecedo in ga razgrne na gozdna tla. Učenci se nato razpršijo po gozdu z nalogo, da poiščejo nekaj za vsako črko abecede, naravni predmet, ki se začne na določeno črko (npr. list za L, mah za M). Ko prinesejo predmete, jih odložijo na ustrezno črko na podlagi. Sledi pogovor o najdbah, kjer otroci opisujejo, kaj so našli. Aktivnost se lahko nadgradili z razvijanjem besednega zaklada. Učenci poskušajo poiskati pridevnik, ki bi opisal najdeni predmet. Na ta način dejavnost spodbuja opazovanje narave, glasovno zavedanje, bogatenje besedišča in ustvarjalno razmišljanje v naravnem okolju.

4. 7 Pletemo besede

Učitelj učencem poda navodila za igro Pletemo besede. Dvanajst učencev prejme kartončke z natisnjenimi črkami, ki si jih obesijo okoli vratu. Nato se poljubno razporedijo po omejenem prostoru, ki postane igralno polje. Eden ali več učencev dobi klobčič volne in pri učitelju dobijo kartico z napisano besedo, na primer storž.

Naloga vsakega učenca je, da s pomočjo volne poveže črke svoje besede v pravilnem zaporedju. Učenec poišče učenca, ki ima prvo črko njegove besede in mu preda konec volne. Sošolec ta konec drži do konca igre. Nato učenec odvija volno in išče naslednjo črko, dokler ne poveže vseh črk v besedo. Medtem tudi drugi učenci tvorijo svoje besede, zato se niti volne prepletajo in postopoma nastaja barvita mreža med učenci. Z vsako novo besedo se mreža gosti, učenci pa pri tem vadijo prepoznavanje črk, tvorjenje besed in prostorsko orientacijo. Dejavnost lahko prilagodimo glede na cilje: učenci lahko pletejo besede določene tematske skupine (npr. živali, rastline).

Na koncu se mreža spremeni v gibalni poligon, skozi katerega se učenci lahko prebijajo in iščejo pot, pri čemer vadijo gibanje, orientacijo in sodelovanje. Dejavnost združuje jezikovno in gibalno učenje ter poudarja pomen sodelovanja, ustvarjalnosti in igre pri razvijanju besednega zaklada.

4. 8 Prodajalna ptic

Prodajalna ptic je igra vlog, pri kateri učenci vadijo vljudnostne izraze, poslušanje in govor v naravnem okolju. V gozdu učitelj izbere skupino osmih učencev. Eden prevzame vlogo prodajalca, drugi vlogo kupca, preostali učenci pa predstavljajo ptice. Prodajalec pticam razdeli kartice s fotografijami ptic, ki jih predstavljajo, pri čemer učenci pazijo, da kartic ne razkrijejo kupcu. Kupec si pripravi »nakupovalni seznam«, na katerega zapiše ali pripne tri ptice, ki bi jih rad »kupil«. Nato pristopi k prodajalcu, ga vljudno pozdravi in povpraša, ali imajo na voljo npr. lastovico. Če prodajalec potrdi, da je ptica na voljo, se »ptica« hitro požene v tek, kupec pa jo poskuša ujeti. Če želene ptice ni v prodajalni, kupec preveri naslednjo s svojega seznama. Dejavnost poteka v sproščenem in igrivem vzdušju, kjer učenci vadijo različne oblike vljudnega pogovora, izražanje prošenj in vprašanj ter poslušanje navodil. Podobno lahko v gozdu izvedemo tudi dejavnost, pri kateri učenci vadijo telefonski pogovor. Iz naravnih materialov, kot so storži, veje ali lubje, si oblikujejo svoje »telefone« in z njihovo pomočjo uprizarjajo različne situacije – na primer klic v šolo, v knjižnico ali k zdravniku. Učitelj spodbuja uporabo vljudnostnih izrazov, poslušanje sogovorca in jasno izražanje. Takšna igra vlog omogoča, da učenci v naravnem okolju na igriv način razvijajo zmožnost govornega sporazumevanja, hkrati pa doživijo, da je jezik del vsakdanjega življenja.

Zaključek

Pouk na prostem se izkazuje kot izjemno bogata učna izkušnja, ki združuje učenje, gibanje in doživljanje narave v eno celoto. Učenci ob takšnem načinu dela aktivno sodelujejo pri učenju, raziskujejo, opazujejo in ustvarjajo, kar krepi njihovo notranjo motivacijo ter spodbuja trajnejše razumevanje učne snovi. Zlasti pri jezikovnih dejavnostih, kot so branje v naravi, dramatizacija zgodb, pripovedovanje in gozdna abeceda, učenci spoznavajo, da jezik ni le šolski predmet, temveč živ proces sporazumevanja in izražanja doživetij. Narava jim ponuja pristen kontekst, v katerem se besede prepletajo z izkušnjami, čustvi in domišljijo. Za učitelja pa pouk na prostem pomeni priložnost, da učenje približa resničnemu življenju in da učence vodi k samostojnosti, sodelovanju ter spoštovanju okolja. Takšna učna izkušnja pušča trajne sledi tako v znanju kot v odnosu do narave in v osebni rasti učencev. Zato se pouk na prostem ne konča z vrnitvijo v učilnico, temveč živi naprej v radovednosti, ustvarjalnosti in odgovornosti otrok.

Literatura

- Györek, N. (2024). Gozdna pedagogika v praksi: 1. Del. Kamnik: Inštitut za gozdno pedagogiko.
- Novak, N., Dolgan, K., Vršič, V., Podbornik, K., Bojc, J., in Pihler, N. (2022). Pouk na prostem. Priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Novak, N. (2022). Jezik in sporazumevanje. Priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šebjanič, E. (2018). Primeri dobre prakse pouka na prostem v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

ETAPNO BRANJE DOMAČEGA BRANJA

Povzetek: Branje je eden od pomembnih temeljev človeške družbe in se začne graditi že v predšolskem obdobju, sistematično pa se s pisano besedo in branjem začnejo učenci ukvarjati z vstopom v osnovno šolo in nato vse življenje. V drugi triadi osnovne šole se učencem pri slovenščini poleg prostovoljnega branja pridruži še obvezno branje. Med slednje uvrščamo domače branje. Pri svojem več kot tridesetletnem pedagoškem delu ugotavljam, da upadeta tako motivacija za branje leposlovja kot bralna kultura. Sedanje generacije odrasčajo v času digitalizacije, zato je naloga učiteljev, da v učencih spodbujajo interes za branje književnih del. Klasičen način branja in obravnavo domačega branja je potrebno zamenjati z ustvarjalnimi oblikami. Ena izmed njih je etapno branje. Učence petega razreda sem motivirala za branje domačega branja s krajšimi etapami. Njihovo delo, različni dokazi in anketa so pokazali, da je pouk slovenščine in književnosti s takšnim pristopom postal zanimivejši, učinkovitejši, poglobljen in izkustven. Zainteresirani in motivirani učenci so med seboj aktivno sodelovali in kritično razmišljali o prebrani vsebini, kar je zelo pomembno za njihovo literarno izobrazbo.

Ključne besede: branje, domače branje, knjiga, etapa, motivacija, učenec.

READING ASSIGNED BOOKS IN STAGES

Abstract: Reading is one of the most essential foundations of human society, and it begins to develop in the preschool period. Systematic engagement with the written word and reading starts when pupils enter primary school and continues throughout their lives. In the second cycle of primary school (grades 4-6), in addition to voluntary reading, compulsory reading is introduced in Slovenian language lessons. The latter includes assigned home reading. In my over thirty years of teaching experience, I have observed a decline in both motivation for reading literature and in the reading culture. Today's generations are growing up in a time of digitalisation, and therefore it is the teachers' task to encourage pupils' interest in reading literary works. The classical approach to reading and dealing with assigned home reading needs to be replaced with creative methods. One of these is guided staged reading. I motivated fifth-grade pupils to read their assigned books through shorter stages. Their work, along with various forms of evidence and a survey, showed that Slovenian language and literature lessons became more engaging, practical, in-depth, and experiential with this approach. Interested and motivated pupils actively collaborated and thought critically about the texts they read, which is very important for their literary education.

Keywords: reading, assigned reading, book, stage, motivation, pupil.

Uvod

Otroci živijo in odrasčajo v zelo različnih okoljih, zato v osnovno šolo posledično prihajajo z različni izkušnjami, povezanimi z branjem in pisanjem, ki sta temelja vsake izobražene človeške civilizacije. Nekateri predšolski otroci se v svojih družinah s knjigo in pisano besedo srečujejo dnevno, npr. z branjem slikopisov, ilustracij v slikanicah in pravljičah ter zelo zaželenim glasnim družinskim branjem. V času, v katerem živim, so mnoge družine z mlajšimi otroki zamenjale branje za zaslonske medije, zato so književna dela in obiski knjižnic postali odveč, izguba časa in nepomemben del pridobivanja znanja in informacij. Bralna kultura in navade otrok ob vstopu v šolo močno vplivajo na celoten učni proces in nadaljnje vseživljenjsko izobraževanje. Zato se kot učiteljica na razredni stopnji, kjer poučujem različne predmete, močno zavedam, da moram s svojim načinom dela in poučevanjem učence motivirati in vzpodbujati za branje na vseh ravneh pouka, še posebno za branje leposlovnih del, ob vsem tem pa nadgrajevati bralno pismenost. Ameriška pisateljica Barbara Kingsolver (Kovač, 2020, str. 70) pravi, da branje leposlovja človeka dobesedno vsesava v psiho drugih ljudi in to počne intenzivnejše kot drugi mediji.

V petem razredu, kjer poučujem večji del svoje delovne dobe, se učenci z branjem leposlovja srečujejo pri rednih urah pouka slovenščine, pri branju knjig za obvezno domače branje, s prostovoljnim branjem knjig za Bralno značko, branjem knjig za Cankarjevo tekmovanje in sodelovanjem pri različnih bralnih projektih na šoli. Zadnje nekaj let učence motiviram, da vsaj eno knjigo za domače branje preberejo v krajših etapah – etapno domače branje. Cilj branja v etapah je bil in je vzpodbuditi interes za branje leposlovja, učence navajati na skupinsko delo, sodelovalno učenje, medsebojno sodelovanje, izmenjava izkušenj, sprejemanje drugačnega mnenja in razvijanje kritičnega mišljenja. Ta način branja je bil s strani

učencev sprejet zelo pozitivno, kar so pokazali z odgovornim pristopom in resnostjo pri delu. V nadaljevanju prispevka bom predstavila primer, kako v praksi poteka etapno domače branje.

Branje – proces in orodje

Branje je pomemben kognitivni proces, ki zahteva zapletena jezikovna znanja in ga je zato težko načrtovati. Vključuje razumevanje simbolov in njihovo povezovanje v smiselne enote. »Največkrat navajajo naslednje sestavine: poznavanje abecede oz. črk, predstave o tiskani besedi in njenem zapisu in glasovno ozaveščenost.« (Grosman, 2006, str. 111) Z branjem pridobivamo informacije in znanje, širimo besedni zaklad, poglobljamo razumevanje sveta in razvijamo kritično mišljenje pri vseh predmetih in ne samo pri pouku slovenščine. Je orodje za povezovanje med ljudmi in kulturami, je most med posamezniki in družbami. V bralcu se med branjem lahko sprožijo različna čustva. Knjige nas lahko popeljejo v različne svetove, zgodovinske čase in fantazijske pokrajine. Miha Kovač (2020, str. 27) piše, da dobri bralci vidijo, slišijo in razumejo več kot slabi bralci. Prav tako meni, da ljudem, ki slabo berejo, črkovanje zapolni vse tiste miselne kapacitete, ki bi jih lahko porabili za razumevanje prebranega. Pravi še, da tisti, ki veliko berejo, berejo avtomatično, brez črkovanja, s čimer sprostijo miselne kapacitete za razumevanje prebranega. Več ko beremo, lažje razumemo tisto, kar preberemo. »Vsak učenec se mora naučiti brati razne vrste besedil in usvojiti razne možnosti branja oz. bralne strategije za različne vrste besedil. Že na začetku prejšnjega stoletja se je v nekaterih bralno razvitejših deželah uveljavil slogan: »Vsak učitelj je učitelj branja.« (Grosman 2006, str. 86) Gotovo to velja še danes, saj je branje v naši družbi pomembnejše kot kadarkoli v preteklosti. Branje je glavna sestavina pismenosti, je ključ do izobrazbe in pot do življenjske uspešnosti. Logično in potrebno bi bilo, da bi se z leti šolanja bralne sposobnosti in motivacija za branje izboljševale, vendar ni tako. V literaturi (Pečjak, Gradišar, 2012, str. 73) beremo, da se motivacija za branje zmanjša na prehodu z nižje na višjo stopnjo. Avtorici navajata rezultate raziskave, ki kaže, da so učenci ob vstopu v šolo motivirani za branje. Pišeta, da predvsem za to, ker so izkušnje, ko so jim brali drugi, zanje prijetne, si želijo, da bi lahko čim prej brali samostojno. Ko pa pri učencih v času opismenjevanja in usvajanja bralne tehnike nastopijo težave, začne upadati tudi motivacija za branje. Še večje težave se pojavijo, ko branje postane glavno orodje za učenje, čeprav se viri informacij naglo spreminjajo. Na samo branje ima močan vpliv tudi učenčevo vedenje o književnosti. Učenci, ki imajo negativen odnos do književnosti, so na najboljši poti, da postanejo nebralci za vse življenje. Resni bralci postanejo tisti otroci, ki imajo od doma pozitivne izkušnje, v vrtcu in šoli pa temu sledi nadgradnja. Pri tem zelo pomembno vlogo odigrajo starši, vzgojitelji in učitelji s pravilnimi navodili, podporo in spodbudami. Pristopati morajo z vednostjo, da strast do branja ni nalezljiva, temveč priučena. (Newman 2017, str.94)

Domače branje

Izraz domače branje pomeni učenčevo samostojno branje literarnega dela zunaj pouka (doma). Ta dejavnost je dopolnilo obravnavanja književnosti v šoli in jo v različnih oblikah poznajo vse teorije in prakse književnega pouka. (Krakar Vogel, 2020, str. 150) Z domačim branjem kot obvezno šolsko dejavnostjo, pri kateri učenci v prostem času berejo izbrana književna dela, razvijajo sposobnost branja, poglobljenega razumevanja besedil, ustvarjanja osebnega stika z literaturo in vrednotenja književnih del. S tem naj bi učenci postali boljši in razmišljujoči bralci, razvili naj bi trajne navade, ki jih bodo spremljale tudi v življenju izven šole. »Branje leposlovja nam pomaga, da se naučimo vživljati v čustva drugih ljudi in bolje razumeti svoja.« (Kovač, 2020, str. 62) Na naši šoli vsako šolsko leto sodelujemo s knjižničarko, saj menimo, da ona najbolj pozna bralni izbor glede na starost in interese učencev. Zato učiteljice razrednega pouka in učitelji slovenščine skupaj z njo v okviru učnega načrta oblikujemo program, seznam in število knjig za domače branje in ga v mesecu septembru predstavimo učencem. Na seznamu so najpogostejše tako slovenski kot tuji avtorji klasične in mladinske literature. Učitelji lahko obravnavi domačega branja pristopimo zelo različno, s klasičnimi metodami (frontalna razlaga, individualno delo učenca, razgovor

...) ali pa tistimi, ki so bolj ustvarjalne in alternativne. Med slednje lahko uvrščamo etapno domače branje, katerega velika zagovornica je Boža Krakar Vogel.

Etapno domače branje

Etapno domače branje je postopno branje leposlovnih del, ki poteka v več etapah ali fazah. Učenci so pri pouku seznanjeni z napovedjo besedila in glavnimi značilnostmi, doma pa do predvidenega datuma preberejo določen del besedila. Na dogovorjeni datum prinesejo s seboj knjige in nato dobijo različne naloge. Pri takšnem branju imajo učenci manj možnosti za kampanjsko branje, sproti rešujejo vprašanja in odpravljajo negotovosti. Besedilo se bere v manjših etapah, postopno, kar učencem omogoča večjo osredotočenost na podrobnosti in globlje razumevanje vsebine. V vsaki etapi je učencem dana možnost diskusije in refleksije, kar spodbuja kritično mišljenje, izmenjavo izkušenj in idej. Z etapnim branjem se lahko povezujejo različna besedila, kar daje učencem širši literarni vpogled. Pri tem načinu branja učenci uporabljajo različne bralne strategije, kar je pomembna prvina vseživljenjskega učenja.

Primer iz prakse

V minulem šolskem letu sem dvajset učencev petega razreda razdelila v dve skupini. V naši šolski knjižnici smo imeli dovolj knjig, da je polovica učencev brala knjigo *Prodaj mamam, polovica pa Prodaj očeta*. Tako smo etapno branje nadgradili še s primerjavo dveh leposlovnih del. Knjigo so učenci brali doma v treh etapah. Ker so učenci brali dve različni knjigi, sem morala za obravnavo in aktivnosti pripraviti primerljive naloge za obe prebrani književni deli. Prebrani del vsebine so v treh tednih, tri ponedeljke po tri šolske ure, s pomočjo knjige na mizi predelovali njeno vsebino z različnimi nalogami, o njej kritično diskutirali, primerjali, pojasnjevali in utemeljevali dejstva v štirih skupinah. Podrobna navodila za reševanje nalog sem podajala ustno, osnova pa je bila predvajana na drsnicah. Učenci so reševali naloge ustno in pisno. Pisni del so zapisovali na črtane pole papirja, ki sem jih po vsaki obravnavi shranila do naslednje etape. Etapnemu načinu obravnave domačega branja smo namenili deset ur slovenščine z uporabo metod fit pedagogike. Obravnavo domačega branja z gibanjem je pri učencih omogočila večjo funkcionalno raven znanja, osredotočenost, poslušnost, urjenje komunikacijskih veščin, pripadnost in sodelovanje članov skupine, aktivno vlogo posameznika in ustvarjalnost. Ob takšnem načinu dela je zelo pomembno učiteljevo podajanje navodil, sistematično načrtovanje in fleksibilnost glede ur pouka na urniku, oblikovanje skupin v primeru odsotnosti učencev in sodelovanje s knjižničarko glede izbora in števila knjižnih enot.

V nadaljevanju so vzporedno predstavljene naloge za branje knjige v treh etapah.

I. ETAPA	Care Santos: <i>PRODAM MAMO</i>	Care Santos: <i>PRODAM OČETA</i>
1. Obnavljanje prebranega besedila: (vsak član skupine ob oporni točki pove vsaj 2 povedi)	Nora, računalnika mojstrica. Oblikovanje oglasa s podatki: Objava oglasa: Prodaj mamam, Norin oče, televizijski voditelj. Vlečnost in neodobravanje očetovega početja. Mamine grozne stvari. Oskarjev hrat Rozinko. Wildgirl in Modrikrt. Povabilo Nore na piko s štirimi siri. Zanimanje za oglas.	1. Obnavljanje prebranega besedila: (vsak član skupine ob vsaki oporni točki pove vsaj 2 povedi) Večerja v petek zvečer. Vrnitev Norinega očeta. Televizijski voditelj ostane brez službe. Oskarjevi hobiji – izumiteljstvo in origami. Smešnice na računalniku. Prihod očeta in iskanje Mame. Vožnja z velikim avtom. Presenečenje nad spremljenim domom. Popoln oče je prva groza. Smešne pravljice.
2. Besede govorijo: (besede zapitate v zaporedju in obnovite besedilo)	pica, oglas, TV voditelj, Oskar, računalnik, menjava, Črna senca, vabilo, Nora, mamino početje	2. Besede govorijo: (besede zapitate v zaporedju in obnovite besedilo) srednji vek, Mama, Nora, hobi, popoln oče, avto, Rozinko, večerja, TV voditelj, Oskar, pralnice, obisk
3. Bitja se predstavijo: (član skupine o vsakem bitju pove vsaj 3 povedi)	Oskar, Nora, Oskarjev oče, Oskarjeva mama, Rozinko, Norin oče, Fermina, Teresa, Črna senca	3. Bitja se predstavijo: (član skupine o vsakem bitju pove vsaj 3 povedi) Oskar, Nora, Oskarjev oče, Oskarjeva mama, Norin oče, Rozinko, Mama
4. Najdaljša poved: (str. 22, 23 – zapli jo v zvezki)	• Prepiši primerjavo	4. Najdaljša poved: (str. 12 – zapli jo v zvezki) • Prepiši primerjavo.
5. Najlepša poved: (str. 8, 9 – zapli jo v zvezki)	• Razloži, zakaj. • Iz svojega življenja opiši dogodek, ki si ga že doživel ali bi ga lahko doživel. Branje sošolcu/sošolki.	5. Najlepša poved: (str. 30, 31 – zapli jo v zvezki) • Razloži, zakaj. • Iz svojega življenja opiši dogodek, ki si ga že doživel ali bi ga lahko doživel. Branje sošolcu/sošolki.

6. Kreativno sporočanje: Če bi bil oglaševalc, bi ... Če bi bil lažen, bi ... Če bi napisal/-a oglas za svojo mamo, bi ...	7. Kreativno sporočanje: Če bi bil izumitelj, bi ... Če bi bil televizijski voditelj, bi ... Če bi bil popoln oče, bi ...
7. Katero jed imaš ti najrajši? Nariši jo. Ali veš, kako se pripravi oz. poznaš recept zanj?	8. Kaj bi ti najraje izumil? Nariši. Ali veš, kaj vse bi moral znati oz. kje in kako bi ga lahko uporabljal?

II. ETAPA	Care Santos: PRODRAM MAMO	Care Santos: PRODRAM OČETA
1. Obnavljanje prebranega besedila: (vsak član skupine ob oporni točki pove vsaj 2 povedi) Mama v knjižnici. Varovanje Rozinkota. Golobica in vsebina pravljice. Prihod Črne sence in Rozinkotov jok. Čas v parku. Srečanje z Noro in pregledovanje pošte. Nova ponudba za nakup mame. Pomoč v knjižnici. Zmeda zaradi oglasa. Osovažen seznam stavkov. Večerne dogodivščine. Skrb in prekrivanje Norine samote. Mamin nadzor nad Oskarjem. Norina jeza, krik in jok.	1. Obnavljanje prebranega besedila: (vsak član skupine ob oporni točki pove vsaj 2 povedi) Načela popolnega očeta. Oskar na obisku. Spremistvo v šoli v naravi. Norino nezadovoljstvo. Pogovor z Oskarjem. Srečanje otroka in njunih staršev. Dogajanje v petek zvečer. Darilo iz origamija. Iskanje službe za očeta. Izpolnjevanje osebnih podatkov in oddaja življenjepisa. Avtogrami gospoda Galana. Navdušenje ljudi in petje na avtobusu. Skupaj v sobi. Igra. Največji tepec vedno zmiaga in odhod v posteljo.	
2. Besede govorijo: a) Pisanje povedi k naključno izbrani besedi na lističu. b) Urejanje zaporedja dogodkov.	2. Besede govorijo: a) Pisanje povedi k naključno izbrani besedi na lističu. b) Urejanje zaporedja dogodkov.	
2. Lastna imena: a) Iz prebranega besedila izpiši vsa lastna imena. b) Nariši legendo in jo pobarvaj glede na vrsto (lastna imena bitij, zemljepisna lastna, stvarna lastna).	3. Lastna imena: a) Iz prebranega besedila izpiši vsa lastna imena. b) Nariši legendo in jo pobarvaj glede na vrsto (lastna imena bitij, zemljepisna lastna, stvarna lastna).	
4. Pisno vprašanje k vsaki zgodbi v prebranem besedilu. Na začetku naj bo vedno drugačna vprašalnica.	4. Pisno vprašanje k vsaki zgodbi v prebranem besedilu. Na začetku naj bo vedno drugačna vprašalnica.	
5. Največkrat izrečeni stavek moje mame. (str. 67-71, prepriši ga v zvezek.	5. Katero načelo najbolj velja za tvojega očeta? (str. 51-78, napiši ga v zvezek, lahko ga malo skrajšaš)	
6. Pisno odgovori na vprašanja in predstavi svoje odgovore. - Kdaj te je bilo najbolj strah, ko si bil sam doma? - Ali si že slišal besede <i>Ubožica, kakšno življenje ima?</i> Kdo je to rekel, kje in ob kateri priložnosti? - Kdaj zaradi premišljevanja nisi mogel zaspati?	6. Pisno odgovori na vprašanje in predstavi svoje odgovore. - Katero načelo bi bilo po tvojem mnenju najprimernejše za popolnega očeta? - Ali si že slišal besede <i>Tole je najtežja stvar, kar si jih doslej naredil/-a?</i> Kdo je to rekel, kje in ob kateri priložnosti? - Kdaj si bil zaradi čakanja nervozen in nestrpen?	
7. Kreativno sporočanje: Najpomembnejša oseba mojega življenja je ... (Pojasni, zakaj.) Pred starši sem se izmislil, da ... Drugi imajo ..., jaz pa ne.	7. Kreativno sporočanje: Želel bi si avtogram od ... (Pojasni, zakaj.) Najraje si zapojem takrat, kadar ... Očetu bi zamenjal službo, da ...	

III. ETAPA Care Santos: PRODAM MAMO	Care Santos: PRODAM OČETA
1. Obnavljanje prebranega besedila: a) Skupaj oblikujte in zapišite oporne točke. b) Za vsako zgodbo sestavite vsaj eno točko.	1. Obnavljanje prebranega besedila: a) Skupaj oblikujte in zapišite oporne točke. b) Za vsako zgodbo sestavite vsaj eno točko.
2. Vprašanja za mamo: Napiši 6 vprašanj za svojo mamo (tri odg. naj bodo z DA in tri z NE), o tem kaj zna in počne oz. česa na zna in česa ne počne. npr. Ali tvoja mama rada pleše? Da.	2. Vprašanja za očeta: - Napiši, kaj rad in dobro dela tvoj oče. - Katero službo bi mu zaradi njegovih spretnosti, spodobnosti in znanja priporočal?
3. Preberi, povej. (str. 125). a) Vsak učenec v skupini naj na glas prebere eno poved. b) O prebranem delu besedila povej svoje mnenje.	3. Preberi, povej. (str. 129). a) Vsak učenec v skupini naj na glas prebere eno poved. b) Katerega rojstnodnevnega darila si se ti najbolj razveselil? Razloži, zakaj.
4. Osebna izkaznica: Izpolni učni list.	4. Osebna izkaznica: Izpolni učni list.
5. Kreativno sporočanje: a) 3 nova spoznanja, ki si se jih naučil/-a, ko si knjigo prebral. b) Snežena kepa – 1 novo spoznanje celotne skupine (poročanje razredu). c) Zakaj bi knjigo priporočil-a prijatelju / prijateljici? ☐ d) Ocena knjige od 1 do 5 :	5. Kreativno sporočanje: a) 3 nova spoznanja, ki si se jih naučil/-a, ko si knjigo prebral. b) Snežena kepa – 1 novo spoznanje celotne skupine (poročanje razredu). c) Zakaj bi knjigo priporočil-a prijatelju / prijateljici? ☐ d) Ocena knjige od 1 do 5 :

Zaključek

Vsak otrok in učenec na žalost nima pozitivnih izkušenj z branjem, zato moramo učitelji še toliko bolj načrtno in uspešno pristopati k premagovanju bralnih težav. Pomemben je čuteč in spodbuden odnos do branja leposlovja pri vseh predmetih in ravneh šolanja z uporabo sodobnejših načinov poučevanja. Z učenci sem preizkusila etapno branje domačega branja in izkazalo se je, da je zelo primerno za starostno skupino petošolcev, saj imajo že razvite bralne veščine, s pomočjo katerih lahko začnejo bolj poglobljeno analizirati besedila. Postopno branje jim je omogočilo boljše razumevanje izbranih dveh kratkih realističnih pripovedi. Mladi bralci so se lahko preko besednega in nebesednega sporočila vživeli v življenje, delovanje, čustvovanje in ravnanje literarnih junakov. Bolj so se lahko usmerili na zaplete, teme in podrobnosti ter jih povezali z lastnimi vsakdanjimi življenjskimi situacijami. Vsaka etapa je vključevala diskusijo in refleksijo, zato so bili učenci veliko bolj angažirani in aktivno vključeni v proces branja. Po izmenjavi izkušenj v skupinah je bila enotna učenčeva ugotovitev, da se sošolci soočajo z zelo podobnimi mislimi, problemi in težavami, povezanimi z družinsko dinamiko, odnosi med vrstniki, prijateljstvom in odraščanjem. S svojim delom so učenci pokazali veliko mero odgovornosti, saj so k uram obravnave prav vsi redno, brez pozabljanja, prinašali knjigo. Držali so jo v rokah, prebirali, po njej listali, iskali potrebne podatke in ob tem kar pozabili, da berejo. Učencem je bilo etapno domače branje manj zahtevno, bolj zanimivo, njihovi kreativni odgovori, medsebojno sodelovanje in izmenjava izkušenj pa jim je dajala navdih za nadaljnje branje in reševanje nalog.

Menim, da za branje ni nikoli prezgodaj in ne prepozno. Pozitivna prepričanja, odnos do branja ter lasten zgled staršev, vzgojiteljev in nas učiteljev je zelo pomembna vrednota, ki jo prenašamo na otroke in učence. Privzgojimo otrokom in učencem vrednoto branja, da bodo postali dejavni bralci za vse dni svojega življenja.

Literatura:

- Grosman, M., (2006). Razsežnosti branja. Ljubljana: Karantanija.
- Kovač, M., (2020). Berem, da se poberem. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krakar Vogel, B., (2020). Didaktika književnosti pri pouku slovenščine. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kropp, P., (2000). Vzgajanje bralca. Tržič: Učila.
- Pečjak, S. in Gradišar, A., (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Newman, N., (2017). Vzgajanje strastnih bralcev. Maribor: Hiša knjig, Založba KMŠ.
- Santos, C., (2017). Prodaj mam. Medvode: Založba Malinc.
- Santos, C., (2015). Prodaj očeta. Medvode: Založba Malinc.

BRALNE POSTAJE

Povzetek: Spodbujanje k branju je zelo pomembno že v najzgodnejšem razvoju otroka. Prve izkušnje s knjigo ponavadi otroci pridobijo v domačem okolju. V vrtcu in osnovni šoli se izkušnje s knjigo nadaljujejo in nadgrajujejo, saj se izvajajo različne dejavnosti, ki spodbujajo razvoj bralne pismenosti otrok. Otroci, ki bodo imeli več izkušenj s knjigo in branjem, bodo lahko hitreje postali dobri bralci, kot tisti z manj izkušnjami. Enako velja za zgled. Bolj bodo obkroženi z bralci, večja možnost je, da bodo radi brali tudi sami. Zgled vrstnikov ima v šolskem obdobju močan vpliv na otroke. Na naši šoli preko različnih dejavnosti spodbujamo in motiviramo učence k branju in listanju knjig. Na novo smo na šoli postavili več kotičkov s knjigami, ki smo jih poimenovali Bralne postaje. Glavni namen Bralnih postaj je omogočiti učencem izkušnjo s knjigo na vsakem koraku – ne le v šolski knjižnici. Postavili smo jih v učilnicah, na hodnikih šole in v potovalnem kovčku. Bralne postaje smo napolnili s knjigami, ki so jih učenci prinesli od doma. Na Bralnih postajah ni knjižničarke. Učenci si knjige v branje vzamejo in vrnejo kar sami. Uporaba Bralnih postaj je prostovoljna in jo učencem ponudimo le kot ena izmed možnosti preživljanja prostega časa. Pri ustvarjanju Bralnih postaj so sodelovali zaposleni in učenci naše šole.

Ključne besede: branje, motivacija, Bralne postaje, knjige, šola, učenci.

READING STATIONS

Abstract: Encouraging children to read is very important from the earliest stages of their development. Children usually get their first experiences with books in their home environment. In kindergarten and primary school, these experiences continue and are further developed through various activities that promote the growth of children's reading literacy. Children who have more exposure to books and reading are likely to become good readers more quickly than those with fewer experiences. The same applies to role models: the more children are surrounded by readers, the more likely they are to enjoy reading themselves. The influence of peers is particularly strong during the school years. At our school, we encourage and motivate pupils to read and browse books through a variety of activities. We have recently introduced several new reading corners, which we have named Reading Stations. The main purpose of the Reading Stations is to provide pupils with opportunities to engage with books at every turn – not only in the school library. They have been placed in classrooms, school corridors, and even in a travelling suitcase. The Reading Stations have been stocked with books that pupils brought from home. There is no librarian present at the Reading Stations; pupils can freely borrow and return books on their own. Using the Reading Stations is entirely voluntary and offered as one of the ways pupils can spend their free time. The creation of the Reading Stations involved both school staff and pupils.

Keywords: reading, motivation, Reading Stations, books, school, pupils.

1 Uvod

Motivacija za branje knjig pri učencih osnovne šole je iz leta v leto nižja. To se kaže v številu aktivnih članov šolske knjižnice in v številu izposoj knjig. Ko učenci vstopijo v višje razrede osnovne šole, jih približno polovica preneha tekmovati za bralno značko. Le peščici učencev so knjige zelo pomembne in jih z velikim veseljem prebirajo. Ostali učenci si v šolski knjižnici izposodijo le knjige, ki jih berejo za domače branje, in tiste, iz katerih pridobijo podatke za domačo nalogo. Malo branja se kaže tudi v slabšem in nenatančnem razumevanju navodil in reševanju nalog pri pouku. Mednarodna raziskava bralne pismenosti učencev 4. razreda (PIRLS 2021) je leta 2021 prvič pokazala upad bralnih dosežkov učencev slovenskih osnovnih šol. V šolah je zato zelo pomembno, da učence na različne načine motiviramo za branje in druženje s knjigo. To lahko dosežemo z različnimi bralnimi projekti, tekmovanji in spodbudnim bralnim okoljem. S slednjem ne mislim le na okolje kot prostor, temveč tudi na okolje kot družbo. Zgled učiteljev in vrstnikov ima lahko zelo močan vpliv na motivacijo, prav tako bralni prostori in kotički s knjigami. Pomembno je, da za učence poleg šolske knjižnice ustvarimo še druge priložnosti za stik s knjigo in za branje. Prav zato je nastala ideja, da na naši šoli postavimo več kotičkov s knjigami in jih poimenujemo Bralne postaje.

2 Bralne postaje

Vsaka Bralna postaja predstavlja točko, kjer se učenec lahko ustavi, ko čaka na prevoz ali pouk. Prelista ali prebere lahko knjigo in revijo in tako kvalitetno preživi svoj prosti čas.

Bralne postaje smo postavili na hodnikih šole, v vseh razredih in v kovčku, ki predstavlja potujočo Bralno postajo za zunanje površine šole. Največja Bralna postaja ostaja šolska knjižnica. Ker se lahko zgodi, da je knjižnica zaprta za uporabnike, jo Bralne postaje v razredih, na hodnikih in v kovčku zelo dobro nadomestijo. Knjige, ki so na razpolago učencem skoraj na vsakem koraku šole, ustvarjajo občutek, da so pomembne in vredne pozornosti. Tudi tisti učenci, ki v šolsko knjižnico sicer zelo redko pridejo, se tokrat knjigam ne morejo izogniti. Vidijo jih na vsakem vogalu, a jih hkrati nihče ne sili k branju. Knjige bralce nagovorijo k branju kar same, s tem, da so tam na voljo. Na tak način lahko na nevsiljiv način približamo knjigo učencem. Taka prostovoljna spodbuda branja in uporabe knjig je zelo smiselna predvsem za tiste učence, ki malo ali nič ne berejo. Morda bo v vseh devetih letih šolanja prišel trenutek, ko bodo posegli po knjigi iz enih izmed Bralnih postaj.

2.1 Namen in cilji Bralnih postaj

Namen Bralnih postaj je, da so učenci čimbolj obkroženi s knjigami in drugimi tiskanimi viri v šolskih prostorih in v šolskem okolišu.

Ciljev pa je več: knjige so vedno na razpolago, uporabljajo jih lahko v prostem času in se ob tem družijo z vrstniki, oblikuje se pozitiven odnos do branja in knjig.

3 Bralne postaje na šoli

Šolska knjižnica predstavlja osrednji prostor branja in druženja ob knjigah. Veliko je šol, ki imamo v razredih razrednega pouka tudi t. i. razredno knjižnico. Knjižnico in razredne kotičke s knjigami smo na naši šoli posodobili, jih naredili bolj atraktivne in vabljive. Nove Bralne postaje smo v jeseni 2024 postavili na šolske hodnike, v začetku šol. leta 2025/26 pa smo uvedli Bralno postajo v kovčku, t. i. potujočo Bralno postajo.

3.1 Šolska knjižnica

Šolska knjižnica je na šoli največja Bralna postaja. Pred leti smo jo posodobili z novimi lesenimi knjižnimi policami, jo obogatili s sedalnimi vrečami in zofami. Ustvarili smo različne kotičke za dobro počutje: ustvarjalni in računalniško glasbeni kotiček, kotiček družabnih iger in ustvarjanja ter t. i. sanjarnico. Šolska knjižnica je tako postala prenovljena Bralna postaja, za učence bolj atraktivna in vabljiva.

3.2 Bralne postaje na hodnikih šole

Učenci kar nekaj časa preživijo tudi na hodnikih šole, predvsem med odmori, ko čakajo na pouk itd. V tem času se največkrat družijo z vrstniki, nekateri obiščejo šolsko knjižnico. Knjige smo želeli še bolj približati tistim učencem, ki redkokdaj vstopijo v šolsko knjižnico. Porodila se je ideja o postavitvi Bralnih postaj na hodnikih šole. Izbrali smo štiri mesta, kjer se učenci največkrat zadržujejo: pred vstopom v telovadnico, na hodniku predmetnega pouka, na hodniku razrednega pouka in pred zbornico. Prednost Bralnih postaj smo videli v tem, da bodo knjige na voljo tudi takrat, ko bo šolska knjižnica zaprta. Bralne postaje na hodnikih bodo lahko postale tudi prijeten kotiček za druženje vrstnikov. Zgled bralcev lahko pozitivno vpliva na učence, ki ne berejo radi. Pričeli smo z izvedbo. Hišnik je izdelal lesene zabojе, učenci sedmih razredov so hiške likovno okrasili. V jeseni 2024 so bile hiške pritrjene na hodnike. Dogovorili smo se, da jih bomo napolnili s knjigami od doma. S knjigami bomo rokovali po ideji knjigobežnic, ki se je v Sloveniji uveljavila leta 2011 na pobudo Nine Kožar. Učenci bodo lahko knjigo iz Bralnih postaj vzeli kar sami, brez izposoje v šolski knjižnici. Ta način "izposoje" knjig bi prišel prav predvsem takrat, ko bi bila šolska knjižnica zaprta. Če bi si zaželeli knjigo prebrati do konca, bi jo lahko odnesli domov in jo naslednjič vrnili v Bralno postajo. Prav tako bi lahko knjigo obdržali v svoji domači knjižnici, v Bralni postaji pa bi jo nadomestili z drugo iz svoje domače zbirke. Tako v Bralnih postajah ne bi nikoli zmanjkalo knjig. Pričeli smo z zbiranjem knjig. Zbrali smo 60 izvodov knjig za Bralne postaje na hodnikih. Učencem so bile Bralne postaje na hodnikih predstavljene na knjižnično-informacijski uri.

Na koncu šolskega leta sem med učenci izvedla prostovoljno in anonimno anketo o Bralnih

postajah na hodnikih. Rezultati so predstavljeni v nadaljevanju.

3.3 Razredne Bralne postaje

V vseh razredih smo v letošnjem šolskem letu postavili Bralne postaje oziroma t. i. koticke za branje. V preteklosti so te koticke imeli le učenci razrednega pouka. Koticček je predstavljal polico omare, na kateri so bile zložene knjige. Knjige so ponavadi bile izposojene iz šolske knjižnice. Nastala je nova ideja, da Bralne postaje prenovimo v prijetne bralne koticke in jih napolnimo s knjigami in revijami od doma. Pri tem je bilo pomembno sodelovanje učencev oddelka in razrednika. Bili so zelo ustvarjalni, naloge so se lotili z veliko vneto, rezultat pa so popolnoma prenovljeni koticčki za branje – Bralne postaje. Knjige niso več zložene na policah omare, temveč v zabojih, škatlah itd. Bralno postajo so opremili z odejami in vzglavniki ter tako tako ustvarili prijeten in sproščujoč koticček. Za učence od 6. do 9. razreda je bila ideja o Bralnih postajah v razredih novost. Učenci se namreč vsako šolsko uro selijo iz učilnice v učilnico, v njih pa do sedaj t. i. bralnih koticčkov nismo imeli. Vsak odderek ima dodeljeno eno matično učilnico, v kateri imajo med drugim tudi razredne ure. Povabljeni so bili, da v svojih matičnih učilnicah ustvarijo Bralno postajo. Med razrednimi urami so skupaj z razrednikom razmišljali o ideji zunanjšega izgleda Bralne postaje, nato pa se v naslednjih urah lotili ustvarjanja. Večina Bralnih postaj je nastala iz kartonaste škatle, ki so jo učenci predmetnega pouka lično okrasili. Zbrali so manj knjig od doma kot mlajši učenci, zato smo njihove Bralne postaje dopolnili s starejšimi izdajami revij za otroke in mladino. Učitelji so prejeli obvestilo o uporabi Bralnih postaj. Bralne postaje učenci uporabljajo pri pouku takrat, ko predčasno končajo z nalogo ali s poukom in se tako lahko zamotijo z branjem knjig ali revij.

3.4 Potujoča Bralna postaja

Potujoča Bralna postaja se nahaja v potovalnem kovčku. Kovček na kolesčkih je napolnjen s knjigami in revijami. Pospravljen je v kabinetu s pripomočki za prosti čas. Vsi strokovni delavci so bili obveščeni o namenu kovčka in njegovi uporabi. Strokovni delavci, ki bodo izvajali pouk na prostem, bodo lahko potujočo Bralno postajo odpeljali na igrišče, v gozd in ostale zunanje površine šole. Učencem bodo lahko pri pouku na prostem ponudili tudi čas za branje in druženje s knjigo. Knjige in revije si bodo lahko učenci vzeli iz potujoče Bralne postaje – kovčka. Branje na prostem je lahko za posamezne otroke dodatna motivacija in spodbuda za branje.

4 Anketa o uporabi Bralnih postaj na hodnikih

Anketo so učenci izpolnjevali anonimno in prostovoljno junija 2025. Rešilo jo je 115 učencev, kar predstavlja približno 60 % vseh učencev na šoli. Rezultati so pokazali, da 62 % anketiranih učencev v tem času ni uporabljalo Bralnih postaj na hodnikih. 18 % je Bralne postaje uporabljalo približno enkrat na mesec, 9 % vsake 14 dni, 6 % enkrat na teden in 5 % učencev večkrat na teden. Najpogostejši razlog za neuporabo Bralnih postaj je pomanjkanje časa. Veliko jih je odgovorilo, da raje berejo doma kot v šoli, nekaj učencev je zapisalo, da jih knjige ne zanimajo niso po njihovem okusu. Hkrati pa vsi dodajajo, da jih bralne postaje na šolskem hodniku nič ne motijo. Četrtnina od njih bi v Bralne postaje dodala še družabne igre. Učenci uporabniki Bralnih postaj na hodnikih največkrat uporabljajo tisto, ki je postavljena pred vhodom v telovadnico, saj tam največkrat čakajo na športne dejavnosti in imajo čas. Velika večina knjigo na hitro prebere oz. prelista, najraje v družbi sošolca, četrtnina anketirancev knjigo prebere do konca in jo nato vrne v Bralno postajo. Sedem učencev je že zamenjalo knjigo iz bralnih postaj s svojo od doma. Na vprašanje, kdaj največkrat uporabljajo bralne postaje, jih je velika večina odgovorila, da takrat, ko jim je v šoli dolgčas. Po pogostosti so sledili odgovori: ko je knjižnica zaprta, ko je odmor in ko čakam na pouk ali starše. Največkrat je bila uporabljena Bralna postaja na hodniku razrednega pouka in pred telovadnico. Enajst od 115 učencev se ni znalo odločiti, ali so Bralne postaje na hodnikih smiselne in uporabne. Ostalih 91 učencem se zdijo uporabne. Le 12 učencev so knjigobeznice že videli izven naše šole.

Zaključek

Učenci so idejo o Bralnih postajah zelo dobro sprejeli. Radi so sodelovali pri ustvarjanju in njihovih postavitev. Tudi z zbiranjem knjig od doma nismo imeli večjih težav. Učenci so radi darovali svoje knjige za Bralne postaje. Najbolj so bili navdušeni nad idejo, da lahko knjigo obdržijo doma in jo nadomestijo z drugo iz domače knjižnice. Bolj ustvarjalni in zavzeti za ureditev Bralnih postaj v razredih so bili mlajši učenci. To je bilo pričakovano, saj so mlajši učenci ves čas pouka v svojem razredu. Ugotavljam, da ideja o knjigobežnicah v Bralnih postajah na hodnikih deluje, saj imamo trenutno v njih 15 knjig manj kot na začetku. Rezultati ankete so pokazali, da so Bralne postaje na hodnikih učencem všečne, da pa jih ne uporabljajo zelo pogosto. Namen in cilji Bralnih postaj so kljub temu bili doseženi. Še naprej bomo skrbeli, da bodo učenci na čim več mestih po šoli obdani s knjigami, Tako bomo ustvarjali spodbudno bralno okolje.

Literatura

- Fekonja, R. (2023). Bralna kultura in vloga šolske knjižnice. *Razredni pouk*, 25(2), 40–46.
- Klemenčič Mirazchiyski, E. in Mirazchiyski, P. (2023). Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021). Nacionalno poročilo – prvi rezultati. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/>
- Krajčinović, N. (2013). "Ideja in zgodba ostaneta s tabo". Delo. <https://old.delo.si/novice/ljubljana/ldquo-ideja-in-zgodba-ostaneta-s-tabo.html>
- Kropp, P. (2000). Vzgojanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje. Tržič: Učila.
- Mršnik, S. (2023). Bralna pismenost na razredni stopnji: Pogled na celoto in na podrobnosti. *Razredni pouk*, 25(2), 6–16.
- Pečjak, S. in Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

BRALNE UČNE STRATEGIJE PRI POUKU TUJEGA JEZIKA

Povzetek: V prispevku obravnavam pomen bralnih učnih strategij pri pouku tujega jezika. Branje ostaja ključno orodje učenja tudi v digitalni dobi, vendar dijaki pogosto nimajo razvitih strategij, s katerimi bi si pomagali pri razumevanju tujejezičnih besedil. Izhajam iz ugotovitev lastne raziskave in izkušenj svetovalne delavke, ki kažejo, da težave dijakov pri branju pogosto niso zgolj posledica jezikovnih primanjkljajev, temveč tudi nepoznavanja učinkovitih strategij branja. Ta članek temelji na rezultatih moje magistrske naloge, ki je raziskovala uporabo bralnih učnih strategij pri učenju španščine kot tujega jezika. Na podlagi klasifikacije strategij (pred branjem, med branjem, po branju) predstavim konkretne primere dejavnosti, ki lahko učencem pomagajo razvijati bralno pismenost, metakognitivne sposobnosti ter medkulturno zmožnost. Branje v tujem jeziku namreč ni zgolj prenos strategij iz materinščine, temveč vključuje zavestno usmerjanje pozornosti, razumevanje konteksta in kulturnih referenc ter sposobnost kritičnega odnosa do besedila. Prispevek opozarja na potrebo po sistematičnem vključevanju bralnih strategij v učni proces tujega jezika kot orodja za boljše razumevanje, večjo samostojnost pri učenju in uspešnejše jezikovno opismenjevanje.

Ključne besede: branje, bralne učne strategije, pouk tujega jezika, poučevanje, učenje.

READING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract: This paper addresses the importance of reading learning strategies in foreign language teaching. Despite the rise of digital media, reading remains a key tool for learning; however, students often lack effective strategies to aid their comprehension of texts in a foreign language. Drawing on findings from my own research and experience as a school counselor, this article is based on the results of my master's thesis, which investigated the use of reading learning strategies in learning Spanish as a foreign language. Based on the classification of strategies used before, during, and after reading, I present practical activities that help learners develop reading literacy, metacognitive skills, and intercultural competence. Reading in a foreign language is not merely a transfer of strategies from the mother tongue but involves conscious attention regulation, understanding of context and cultural references, and critical engagement with texts. This paper highlights the need for systematic integration of reading strategies in foreign language instruction as tools for better comprehension, greater learner autonomy, and more successful language literacy.

Key words: reading, reading learning strategies, foreign language teaching, teaching, learning

1 Uvod

Zagotovo smo se vsi kdaj vprašali, zakaj se nekateri učijo bolje od drugih, in pomislili, kako izboljšati način učenja ter prizadevanja, da bi obvladovali neko učno snov. Učenje namreč zahteva veliko truda in dela, vsak od nas pa ima različne sposobnosti in stile učenja, pri čemer vede ali nevede uporabljamo različne učne strategije. Pomemben del teh strategij so tudi bralne učne strategije, saj branje v šolskem okolju še vedno ostaja eno izmed ključnih sredstev za učenje, četudi se viri informacij vse hitreje spreminjajo. V času študija španščine sem se pri raziskovanju ravno teh strategij usmerila v vprašanje, kako jih dijaki uporabljajo (ali ne uporabljajo) pri učenju tujega jezika – konkretno španščine. Tudi kasneje, kot svetovalna delavka v srednji šoli, pri svojem delu opažam, da so dijaki pogosto neozaveščeni o učnih strategijah, še posebej o tistih, ki se nanašajo na razumevanje in obdelavo besedil v tujem jeziku. Težave, ki jih imajo pri branju tujejezičnih besedil, pogosto niso zgolj posledica besednega zaklada ali slovnice, temveč nezmožnosti, da bi si znali pri branju pomagati z učinkovitimi strategijami. Ta opažanja me vodijo k ponovnemu razmisleku o vlogi bralnih učnih strategij pri pouku tujega jezika. V tem prispevku želim osvetliti pomen teh strategij.

2 Branje in bralne učne strategije

Kaj sploh je branje? To vprašanje zaposluje številne strokovnjake s področja jezikoslovja, pedagogike, psihologije in didaktike, vendar do enotne definicije še niso prišli. Branje je kompleksen kognitivni proces, ki vključuje dekodiranje zapisanih simbolov, razumevanje pomena in povezovanje z obstoječim znanjem. Zanimivo je, da izvor angleške besede *reading* sega v staroanglosaksonsko besedo *readan*, ki pomeni "poučiti se" – kar še danes zelo dobro povzema bistvo branja. Kljub tehnološkemu razvoju in naraščajoči dostopnosti digi-

talnih medijev branje ostaja eno izmed glavnih orodij za pridobivanje informacij, učenje in širjenje obzorij (Pečjak, 1996, str. 9).

Branje kljub vse hitrejšim spremembam virov informacij še vedno ostaja eno najučinkovitejših sredstev za učenje v šolskem okolju. Prav branje nam omogoča, da se lažje prilagajamo spremembam, saj spodbuja razumevanje, presojanje in povezovanje informacij. Sodobni mediji prinašajo poplavo vsebin, ki od bralcev zahtevajo, da svoj način branja prilagajajo različnim besedilnim vrstam in namenom. Branje zato ni več le pasivno sprejemanje informacij, temveč proces aktivne izbire in smiselne uporabe informacij.

Na tej točki postanejo ključne bralne učne strategije, saj branje v funkciji učenja zahteva, da bralec ne le razume besedilo, temveč zna prepoznati njegov namen, izluščiti pomembne informacije in jih učinkovito uporabiti. Kot poudarja Peklaj (v Pečjak in Gradišar, 2012), so to strategije, ki omogočajo, da informacije ne le zaznamo, temveč jih – glede na učni cilj – tudi izberemo in uporabimo. Gre torej za zavestne dejavnosti, usmerjene k razumevanju pomena besedila. Bralci, ki ta orodja poznajo in jih znajo ustrezno uporabiti, so tisti, ki razvijajo bralno pismenost in postajajo kompetentni, samostojni bralci (Carrasco Altamirano, 2003).

2. 1. Klasifikacija bralnih učnih strategij

Obstaja veliko različnih poti oziroma strategij, ki učenca lahko vodijo do zastavljenega učnega cilja. Zaradi njihove raznolikosti jih lahko razvrščamo po različnih kriterijih. Bralne učne strategije se med seboj razlikujejo glede na svoj namen, vrsto in področje učne vsebine, glede na informacije, ki jih želi učenec usvojiti, ter tudi glede na starostno skupino, za katero so posamezne strategije najbolj primerne (Pečjak in Gradišar, 2012), .

Eden najpogostejše uporabljenih načinov razvrščanja bralnih strategij temelji na časovnem kriteriju – torej na tem, v katerem delu učnega procesa učenec strategije uporablja. Tako ločimo strategije, ki jih učenec uporablja pred branjem, med branjem in po branju. Ta razvrstitev je jasna in pregledna, saj sledi naravnemu zaporedju učnega procesa. Strategije so predstavljene glede na fazo, v kateri se običajno najpogostejše uporabljajo – kar pa ne pomeni, da ne morejo biti koristne tudi v kateri drugi fazi, če to zahteva učna situacija (prav tam)

V nadaljevanju predstavljam klasifikacijo bralnih učnih strategij po Pečjak in Gradišar (2012), ki je ena izmed najbolj celovitih in uporabnih v kontekstu šolskega branja.

- BUS pred branjem:

Priprava na branje je pomemben del učnega procesa, saj učencu pomaga vzpostaviti miselni okvir za razumevanje novega gradiva. Ključni dejavniki pri tem so njegovo predznanje ter značilnosti besedila. Strategije pred branjem vključujejo aktivacijo predznanja (npr. pogovor, miselni vzorci, strategija VZN), določanje namena branja, spoznavanje zgradbe besedila in napovedovanje vsebine. Te dejavnosti omogočajo učencu, da lažje razume besedilo, selektivno usmerja pozornost in poveže novo znanje z že obstoječim. Pomembno vlogo ima tudi postavljanje vprašanj, s katerimi učitelj ne le preverja razumevanje, temveč učence spodbuja k samostojnemu razmišljanju in oblikovanju vprašanj med branjem in učenjem (prav tam).

- BUS med branjem

Strategije med branjem spodbujajo učenca k aktivnemu stiku z besedilom in sprotnemu preverjanju razumevanja. Z njimi učenec prilagaja hitrost branja cilju in zahtevnosti besedila, ohranja pozornost ter razvija metakognitivne spretnosti – zavedanje lastnega razumevanja in sposobnost ukrepanja ob morebitnih težavah. Med učinkovite strategije sodijo: dopolnjevanje manjkajočih informacij, določanje zaporedja dogodkov, označevanje novih in neznanih podatkov ter izluščevanje bistvenih informacij z označevanjem ali zapiski ob robu besedila. Te strategije učencu pomagajo pri globljem razumevanju in pripravi na nadaljnjo obdelavo vsebine (prav tam).

- BUS po branju

Strategije po branju so namenjene razumevanju, organizaciji in dolgoročnemu pomnjenju prebranega gradiva. Pomagajo učencu povezati novo znanje s predznanjem, ovrednotiti besedilo in ga uporabiti glede na zastavljeni cilj. Med te strategije sodijo odgovarjanje na vprašanja (učiteljeva in lastna), iskanje bistvenih informacij, povzemanje vsebine z lastni-

mi besedami, uporaba miselnih vzorcev, pojmovnih mrež, tabel in drugih grafičnih prikazov (Pečjak in Gradišar, 2012). Učenci razvijajo tudi kritično branje, pri katerem presojuje sporočila, ločujejo med dejstvi in stališči, vrednotijo ideje in zaznavajo ton besedila (Wray in Lewis, 1997 v Pečjak in Gradišar, 2012). Pomembno vlogo ima tudi razumevanje grafičnih gradiv, kot so diagrami, sheme in časovni trakovi, saj ti pomagajo vizualizirati in utrditi kompleksne informacije. Poleg tega so ključne tudi strategije za širjenje besedišča, kot so uporaba konteksta, analiza besednih sestavov in delo s slovarjem, ki podpirajo celoten proces razumevanja besedila (Wood idr., 2008 v Ropič, 2011). Pri izbiri in uporabi strategij pa mora učitelj upoštevati učenčevo predznanje, cilje branja in zahtevnost besedila.

Učne strategije pri učenju tujega jezika so močno pogojene z učenčevimi sposobnostmi in zunanjimi dejavniki, kot so način preverjanja znanja, količina učne snovi, število predmetov, urnik ter splošna šolska klima (Marentič Požarnik, 2000). Če učitelj preverja besedišče zgolj prek parov materni jezik/tuji jezik, se učenci pogosto zatekajo k mehanskemu pomnjenju, namesto da bi razvijali globlje strategije za razumevanje in uporabo besed. Poleg tega je razumevanje besedila oteženo, če vsebina ne pritegne učenčevega zanimanja (Šifrar Kalan, 2008). Zato je ključno, da se poučevanje strategij integrira v redni pouk tujega jezika, saj raziskave potrjujejo neposredno povezavo med uporabo učnih strategij in uspešnostjo pri učenju (Rodríguez Rodríguez, 2004).

2. 2. Bralne učne strategije pri pouku tujega jezika

Branje v tujem jeziku (L2) ni zgolj podaljšek branja v maternem jeziku (L1), temveč predstavlja kompleksen proces, ki vključuje dekodiranje, razumevanje, selekcijo informacij ter njihovo vključevanje v obstoječo shemo znanja. Kot poudarjata Grabe in Stoller (2011), je branje v L2 rezultat interakcije med jezikovnimi zmožnostmi, strategijami procesiranja informacij ter metakognitivnimi sposobnostmi, zaradi česar zahteva usmerjeno podporo z uporabo učnih strategij. Po Oxfordu (1990) so prav strategije ključne za samostojno in učinkovito učenje tujega jezika, saj učencem omogočajo nadzor nad lastnim razumevanjem in učno potjo. Učne strategije pri učenju tujega jezika so močno pogojene z učenčevimi sposobnostmi in zunanjimi dejavniki, kot so način preverjanja znanja, količina učne snovi, število predmetov, urnik ter splošna šolska klima (Marentič Požarnik, 2000). Če učitelj preverja besedišče zgolj prek parov materni jezik/tuji jezik, se učenci pogosto zatekajo k mehanskemu pomnjenju, namesto da bi razvijali globlje strategije za razumevanje in uporabo besed. Poleg tega je razumevanje besedila oteženo, če vsebina ne pritegne učenčevega zanimanja (Šifrar Kalan, 2008). Kot navaja Lah (2008, str. 305), zavzema bralna zmožnost pomembno vlogo tudi pri pouku tujega jezika. Učenec, dijak ali študent se pri branju v tujem jeziku znajde v specifičnem položaju – čeprav je določene strategije branja usvojil že pri materinščini, se pri branju v tujem jeziku sooča z drugačnimi ovirami, kot so neznane besede, strukture in kulturne posebnosti ciljne dežele, npr. aluzije, besedne igre ipd. Zato zgolj prenos strategij iz L1 v L2 pogosto ni zadosten (Anderson, 2003).

Pomembno je tudi zavedanje, da cilj branja v tujem jeziku ni zgolj identificirati jezikovne norme ali slovnične zakonitosti, temveč predvsem prepoznati oblike rabe, ki odražajo različna jezikovna in kulturna ozadja. Kot opozarja Mendoza Fillola (1994), je branje v tujem jeziku pomemben vir za gradnjo medkulturne zmožnosti, saj omogoča povezovanje jezikovnih spretnosti z razumevanjem konteksta in pomenov, ki presegajo golo dobesednost. Učenci pri branju pogosto potrebujejo pomoč učitelja, da prepoznajo in razvijejo učinkovite bralne učne strategije, ki vključujejo pripravo na branje, razumevanje med branjem ter refleksijo po branju. Namen tega poglavja je predstaviti in ovrednotiti strategije branja, ki so posebej relevantne pri pouku tujega jezika, ter pokazati, kako jih lahko učitelji smiselno vključijo v didaktično prakso.

3 Zanimivost iz prakse: prej in sedaj

Rezultati raziskave, opravljene v okviru magistrske naloge (2020), so pokazali, da imajo dijaki pogosto težave pri razumevanju tujejezičnih besedil predvsem zaradi pomanjkanja ustreznih bralnih strategij. Velik del anketiranih je poročal, da se s strategijami predhodno

niso sistematično srečevali in jih zato pri učenju niso znali uporabljati.

Kot svetovalna delavka v srednji šoli pa sedaj že štiri leta redno izvajam delavnice na temo učnih strategij v 1. letniku. Izkušnje potrjujejo ugotovitve raziskave – približno 70 % dijakov poroča, da se z učnimi strategijami v osnovni šoli niso srečali ali pa so jih uporabljali nezavedno. Delavnice jim omogočijo, da spoznajo različne učne in bralne strategije, jih preizkusijo pri pouku in se zavejo njihovega pomena. Ugotavljam, da dijaki ob uporabi strategij besedilo lažje razumejo, ga učinkoviteje predelajo in si ga tudi bolje zapomnijo.

Zaključek

Bralne učne strategije so nepogrešljiv del pouka tujega jezika, saj dijakom pomagajo pri razumevanju, pomnjenju in kritičnem presojanju besedil. Moje izkušnje in raziskava kažejo, da učenci teh strategij pogosto ne poznajo ali jih uporabljajo nezavedno, zato je njihovo sistematično uvajanje nujno. Učitelji imajo pri tem ključno vlogo, saj z ozaveščanjem in spodbujanjem uporabe strategij krepijo jezikovno znanje, metakognitivne sposobnosti in medkulturno zmožnost učencev.

V prihodnje bi bilo smiselno razmišljati o še večji integraciji bralnih učnih strategij v kurikulum tujega jezika ter o usposabljanju učiteljev, da jih znajo načrtno in učinkovito uvajati v pouk. Na ta način bi lahko pripomogli k večji samostojnosti učencev pri učenju in k njihovi dolgoročni jezikovni uspešnosti.

Literatura

- Anderson, N. J. (2003). Metacognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher*, 27(7), 31–35.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(8), 129–142. Dostopno na: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf> (pridobljeno 17. 07. 2025).
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Lah, L. (2008). Učenje in poučevanje tujih jezikov. V J. Devetak (ur.), *Kompetence učiteljev na področju naravoslovnega izobraževanja* (str. 297–312). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Larsson, M. (2018). *Bralne učne strategije pri pouku španščine v gimnaziji* (Magistrska naloga). Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mendoza Fillola, A. (1994). La lectura crítica como estrategia de aprendizaje. *Revista de Educación*, 305, 313–320.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pečjak, S., & Gradišar, M. (2012). *Učne strategije: Kako jih spodbujati pri otrocih in mladostnikih*. Ljubljana: Didakta.
- Ropič, M. (2011). Vloga bralnih strategij pred in med branjem ter po njem. V V. Medved Udovič (ur.), *Kulturna zavest in izražanje. Izzivi prihodnosti* (str. 49–53). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Šifrar Kalan, M. (2008). *Učne strategije pri učenju tujega jezika*. V: Skela, J. (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, str. 30–50.
- Wray, D., & Lewis, M. (1997). *Teaching reading in modern foreign languages*. London: Routledge.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (2008). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. (navajano v Ropič, 2011)

RABA ORODIJ UI PRI POUČEVANJU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Povzetek: V času, ko umetna inteligenca (UI) preoblikuje naš vsakdan in hitro spreminja izobraževanje, postaja njena premišljena raba pri poučevanju jezikov nujna. Članek prikazuje konkretne primere vključevanja UI v pouk francoščine, kjer digitalna orodja dopolnjujejo tradicionalne metode in učencem omogočajo ustvarjalnost, samostojnost, motivacijo ter kritično presojo. Predstavili bomo kako so učenci npr. ustvarjali govoreče avatarje, izražali in prepoznavali čustva ter jih z orodji UI pretvarjali v slike. Z rabo različnih orodij UI so utrjevali besedišče, ustvarjali plakate o prednostih in tveganjih UI. Vse dejavnosti so razvijale in poudarjale kritično mišljenje ter spodbudile tudi razpravo o etičnih vprašanjih. Učenci so spoznavali pomen natančne komunikacije, kritične presoje in omejitve tehnologije. Izkušnje kažejo, da UI lahko postane pomočnik učitelja – orodje, ki podpira razvoj jezikovnih, digitalnih in čustvenih kompetenc. Premišljeno uporabljena UI ne nadomešča učitelja, temveč bogati učni proces in povezuje jezik, tehnologijo ter človečnost v sodobnem humanističnem pristopu k učenju. Združiti moramo zrelost človeškega uma in napredek tehnologije.

Ključne besede: poučevanje francoščine, umetna inteligenca, orodja UI, kritično mišljenje, digitalna pismenost

USE OF AI TOOLS IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Today, when artificial intelligence (AI) is transforming our everyday lives and rapidly changing education, its thoughtful use in language teaching is becoming essential. This article presents concrete examples of AI integration into French language teaching, where digital tools complement traditional methods and enable students to be creative, independent, motivated, and critical thinkers. We will present how students created talking avatars, expressed and recognized emotions, and converted them into images using AI tools. Using various AI tools, they consolidated their vocabulary and created posters about the advantages and risks of AI. All activities developed and emphasized critical thinking and also stimulated discussion on ethical issues. Students learned about the importance of accurate communication, critical judgment, and the limitations of technology. Experience shows that AI can become a teacher's assistant—a tool that supports the development of linguistic, digital, and emotional competencies. When used thoughtfully, AI does not replace the teacher, but rather enriches the learning process and connects language, technology, and humanity in a contemporary humanistic approach to learning. We must combine the maturity of the human mind with technological progress.

Keywords: teaching French, artificial intelligence, AI tools, critical thinking, digital literacy

Uvod

V času, ko umetna inteligenca (UI) močno vpliva in temeljito preoblikuje pedagoške prakse, je pomembno raziskati njeno vlogo pri poučevanju jezikov. Naj se ji izogibamo? Naj jo uporabljamo? Odgovor je zagotovo v kombinaciji obojega. Pogosto se je bojimo, a treba je osvetliti njene svetle strani in jo s kritičnim premislekom vključiti tudi v izobraževanje.

Zakaj smo se lotili rabe UI pri pouku? Zdi se, da se vsak dan bolj zavedamo, da brez nje skoraj ne gre več. V šoli jo moramo uporabljati premišljeno in nam v dobro. Združiti moramo zrelost človeškega uma in napredek tehnologije. Ta članek predstavlja nekaj konkretnih primerov, kako smo pri pouku francoščine, poleg učenja z učbeniki, uporabljali tudi ustvarjalne in interaktivne pristope, ki učence spodbujajo k aktivni rabi jezika. Umetne intelligence nismo uporabili za to, da je namesto nas naredila vse. Naše delo je nadgradila. Različna orodja UI smo uporabili za popestritev pouka, povečanje motivacije in predvsem za izboljšanje jezikovnih kompetenc. UI smo uporabljali v procesu ponavljanja, utrjevanja in preverjanja. Uporabili smo že osvojeno znanje in z orodji komunicirali v francoščini. Učenci so bili ponosni, da so lahko sami v francoščini uporabljali UI. Uporabili smo le neplačljiva orodja. Starši so bili o uporabi UI pri pouku obveščeni in so se s tem strinjali.

1 Osebne predstavitve z govorečimi avatarji

Začetek šolskega leta in začetki prvih korakov pri učenju tujega jezika so namenjeni osebnimi predstavitvam. Po osvojenih prvih korakih, so tokrat učenci svoje predstavitve naredili s pomočjo spletnih orodij UI, kot sta wepik.com in veed.io. Ustvarili so svoje francosko govoreče avatarje.

Po uvodnem navodilu učitelja: »Predstavi se, povej čim več informacij o sebi, povej, kaj rad delaš, ...« so učenci svoje predstavitve (svoje že pridobljeno znanje) zapisali v zvezke v francoščini. Ko so uredili svoje zapise, so celotne zapise prepisali v ukazno vrstico spletnega orodja. Pri tem so naleteli tudi na izziv zapisovanja naglasnih znakov, ki jih rabi francoščina. Pri zvočnem oblikovanju svojega zapisa so lahko izbirali med različnimi francoskimi dialekti, barvo glasu, čustvenim načinom govora in ostalimi karakteristikami, ki so bile na voljo. Spoznavali so različne dialekte in opazovali razlike med npr.: belgijsko, kanadsko, afriško in francosko francoščino; razlike v intonaciji med žalostnimi ali veselimi glasovi, ipd. S tem so se urili v slušnem razumevanju in spoznavali frankofonsko razsežnost. V drugem koraku so oblikovali podobo svojega avatarja. Za introvertirane učence, so avatarji predstavljali medij, ki jih je opolnomočil. Ta dejavnost je nekaterim olajšala razvoj samozavesti, ki je ključen pogoj za čustveno rast, in ustvarila tudi varno okolje za izražanje, brez strahu pred ocenjevanjem s strani sošolcev. Ustvarjanje lastnih govorečih avatarjev je predstavljalo priložnost za raziskovanje besedišča, povezanega z opisovanjem fizičnih lastnosti in osebnih preferenc. Ob ogledu nastalih filmov je bilo veliko pozitivnega smeha in navdušenja. Do izraza je prišla tudi kreativnost in domišljija učencev. Sledil je razprava o tem, ali je orodje UI zadovoljilo pričakovanja učencev. Iztočnice za pogovor so bile: »Ali vaš izdelek ustreza temu, kar ste si zamislili na začetku? Kaj vas je presenetilo? Kaj vam je všeč pri predstavitvah drugih? Ste spoznali kaj novega?« Naloga je bila primerna za začetnike in za nadaljevalne skupine. Omogočala je diferenciacijo in tudi formativno spremljanje naučenega.

2 Razvijanje čustvene inteligence s pomočjo generativne UI: izražanje, razumevanje in prepoznavanje čustev

V vse bolj digitalnem svetu so učenci pogosto izpostavljeni hitrim in včasih neosebnim vsebinam. Nove tehnologije vplivajo na kognitivni in čustveni razvoj učencev (Lachapelle, 2024). Vključevanje razumevanja in izražanja čustev v poučevanje francoščine z rabo orodij UI predstavlja metodo, s katero se tehnologija in človečnost lahko povezuje in razvijata. Učenci se ne učijo zgolj pravilne rabe besedišča in slovničnih struktur, temveč se učijo tudi poimenovati in izražati čustva v francoščini ter pripovedovati o človeških izkušnjah. Ko smo orodja UI uporabili v ustvarjalnem in reflektivnem kontekstu, so čustva dobila dodatno vrednost, kar je pripomoglo k močnejši povezavi med osebno izkušnjo in učenjem jezika. Naloga je bila vezana na trenutno obravnavano snov in besedišče pri pouku. Učenci so morali opisati čustva, ki jih doživljajo v šoli, in svoje počutje v šoli.

Nekateri so naštevati le besede, drugi so opisovali enostavna in kompleksna čustva in jih povezali z dogodki v šoli (slika 1, slika 2). Nekateri so se usmerili na čustva, ki bi jih doživljali v idealni šoli (slika 3). Ko so bile misli zbrane, osnutki zapisani v zvezke so učenci spoznali dve spletni orodji: Deep Dream Generator in Bing Image Creator AI. Kar so učenci zapisali v zvezke, so morali prenesti v navodilo za izdelavo slike. Pri tem so si lahko pomagali z glasovnim vnosom ali s prepisovanjem. Na podlagi vnesenih ukazov, so orodja UI ustvarila slike. Je UI res ustvarila to, kar so si zamislili učenci? Nekateri so bili nad generiranimi slikami presenečeni, nekateri razočarani, nekateri navdušeni. Raznolikost generiranih slik je bila neverjetna. Pri analizi slik je veliko vlogo odigrala kritična presoja do UI. Ali UI res lahko prebere in upodobi naše misli? Ali smo bili mi sami pri izražanju dovolj natančni? Kaj je UI upoštevala in česa ne? Poleg osnove za kritično presojo so umetniška dela kasneje služila kot osnova za pogovor o slikah in o čustvih. Tako smo zadostili še govornemu izražanju v francoščini. Namen aktivnosti ni bil zgolj jezikovni cilj; cilj je bil tudi spodbujanje zavedanja lastnih čustvenih stanj in sposobnost prepoznavanja čustev pri drugih. Izražanje in sprejemanje lastnih čustev in čustev drugih, je učencem razprostrlo uvid v drugega in poglobljeno dožemanje človeških občutkov. To je ključni korak k razvoju empatije in zdravih medosebnih odnosov.



Isto orodje smo uporabili tudi pri učenju besedišča o oblačilih in modnih dodatkih. V prvem koraku so učenci iz revij izrezali oblačila in sestavili kolaž oblečene osebe. Omejitev ni bilo: oseba ima lahko pol majice črtaste in pol rdeče, ima različne čevlje, nosi modne dodatke, ... V drugem koraku so uredili zapis v francoščini, ki so ga v tretjem koraku prenesli v orodje UI za generiranje slik.

Rezultati so bili zopet presenetljivi. Nekateri so opazili, da na generiranih slikah manjkajo določene podrobnosti. Hitro so opazili tudi, da so oni tisti, ki so v ukazno vrstico pozabili kaj napisati. Presenečenja so bila tudi, ko so na sliki zagledali npr. lutko namesto »pravega« človeka (slika 4).



Obe nalogi sta učence zopet vzpodbudili h kritičnemu razmišljanju pri rabi UI. Izkazalo se je, da pretvorba lastnih misli v računalniško obdelavo ni vedno ustrezna. Kdo mora biti bolj natančen? Mi? Računalnik? Kdaj lahko zaupamo UI?

3 Spodbujanje zdravega načina življenja skozi učenje jezikov

Ko smo pri pouku obravnavali temo fizičnega dobrega počutja, smo pozornost namenili trem temeljem zdravja: športu, prehrani in spanju. Najprej smo si ogledali več obstoječih francoskih videoposnetkov obravnavane tematike. Po razpravi so imeli učenci nalogo, da iz ogledanih posnetkov pripravijo nekaj vprašanj in pravih odgovorov. Vsakemu pravilnemu odgovoru so morali dodati še tri nepravilne odgovore. Sledilo je sestavljanje skupnega kviza Kahoot. Učenci so na interaktiven in zabaven način utrjevali svoje znanje. Vsak učenec je poznal svoje vprašanje in odgovor, ni pa vedel za vprašanja sošolcev. Igranje kviza je vzpodbudilo tekmovalnost in preverilo znanje.

Povezava do kviza:

<https://create.kahoot.it/share/le-bien-etre-des-eleves/66d0445a-c4ff-4a1a-9453-1184be313f5e>

Francoski kviz, na temo obravnavanih posnetkov je pripomogel k utrjevanju besedišča, povezanega s telesom, uravnoteženo prehrano ter navadami, ki so ključne za dobro počutje in zdravo življenje. Učenci so vzpostavili povezavo med lastnimi življenjskimi navadami in naučenimi vsebinami. Razvijalo smo bolj trajno in smiselno učenje v okviru celostnega pedagoškega pristopa.

4 Socialno dobro počutje in digitalno sodelovanje pri pouku francoščine

V najlepšem času leta smo praznično vzdušje širili z izmenjavo božičnih voščil. Učenci so z UI ustvarili osebne voščilnice in praznični tradiciji dodali edinstven digitalni pridih. S skupinsko dejavnostjo so si izmenjavali ne le topla voščila, ampak raziskovali tudi tematiko praznikov prek rabe sodobne tehnologije. Izdelava prazničnih voščilnic s pomočjo orodja Canva (slika 5) je v predbožičnem času učencem omogočila, da so v francoščini pošiljali sporočila šolarjem iz drugih držav. Voščilnice, obogatene z elementi, ki jih je ustvarila UI, so odražale osebnost, preference in dožemanje vsakega učenca. S skupnim delom na prazničnem projektu so učenci doživeli občutek pripadnosti, sprejetosti in medsebojnega priznanja, kar je temelj socialnega dobrega počutja. Socialno dobro počutje v šoli se nanaša na sposobnost učenca, da vzpostavi pozitivne odnose, se počuti sprejetega in podprtega, aktivno sodeluje v šolski skupnosti in uživa varno okolje brez ustrahovanja. Vključuje tudi okolje, kjer so vsi učenci spoštovani, cenjeni in vključeni, ne glede na njihove razlike.

5 Ustvarjanje plakatov in logotipov o prednostih in nevarnostih UI: spodbujanje kritičnega mišljenja

Do sedaj smo spoznali že kar nekaj orodij UI. Nastopil je čas, da se ozremo nazaj in pogledamo naprej. Pot nas je vodila do ustvarjanja plakatov z Desetimi zapovedmi rabe UI, ustvarjenih s platformo Canva. Učenci so v skupinah oblikovali lastnih 10 zapovedi. Osredotočili so se na prednosti in nevarnosti, ki jih UI prinaša v naše vsakdanje življenje. V razredu francoščine so posterji postali osnova za ustne predstavitve, strukturirane debate in bogate razprave o aktualnih temah, kot so nadzor, zasebnost, avtomatizacija dela in vpliv UI na okolje. Ko učenci v okviru učnega procesa obravnavajo takšna vprašanja v tujem jeziku, se pripravljajo na aktivno državljanstvo in razvijajo sposobnost dialoga o sodobnih izzivih našega časa. Ustvarjanje plakatov in logotipov je sprva potekalo individualno (na orodjih Leonardo.ai, Freepik ali DeepAI) in kasneje v skupinah. Vsak učenec je prispeval svoj delež k skupni identiteti. Sinteza znanja je zahtevala kombinacijo razumevanja, analize, kritičnega mišljenja, pisnega izražanja in estetske dovršenosti. Ta vključujoč pristop je okrepil občutek pripadnosti in spodbujal kreativnost vsakega posameznika, ki je postala sestavni del celotne skupinske podobe. Vsi učenci so aktivno sodelovali, skladno s svojimi zmogljivostmi. V skupinskem delu je bila cenjenja raznolikost in spoštovanje razlik. Dobro izkoriščena raba UI je tako postala orodje za kohezijo in ne za izolacijo.

Zaključek

Prek zgoraj opisanih izkušenj so učenci poleg pridobivanja jezikovnih veščin, razvijali različne kompetence: povečano čustveno inteligenco, okrepljeno digitalno pismenost, razvit kritični pogled na tehnološka orodja, izboljšane sposobnosti za sodelovanje v skupini in refleksiven odnos do lastnega dobrega počutja. Vse te kompetence so neprecenljive v hitro spreminjajočem se svetu, kjer so prilagodljivost, sodelovanje in empatija enako pomembni kot znanje slovničnih in drugih jezikovnih pravil. UI pri pouku je le sredstvo, ki je lahko v pomoč učitelju. Nadomestiti ga ne more. (Piekoszewski-Cuq, 2025) Vključitev UI v poučevanje pa prinaša tudi nov pogled na vlogo učitelja. Namesto, da zgolj prenaša znanje, učitelj postane usmerjevalec in včasih celo učenec pri uporabi nenehno razvijajočih se tehnologij. Gre za spremembo paradigme, kjer ni potrebno nadzorovati vsakega koraka, ampak gre za ustvarjanje zaupanja in priložnosti za eksperimentiranje. (Deborah, 2023) Ključno je, da se učitelje in učence ustrezno usposobi za delo z novimi orodji ter se jim nudi podporo pri njihovem uvajanju. Pomembna je tudi vzpostavitev jasnega etičnega okvirja za rabo UI in zagotovitev varnega in vključujočega učnega okolja. Seveda uporaba UI v razredu ne prinaša le prednosti, temveč postavlja tudi številna vprašanja. Med njimi so zaščita zasebnosti, etičnost, algoritemska pristranskost in dostopnost do tehnoloških orodij. (Piekoszewski-Cuq, 2025) Vsak pedagoški projekt, ki vključuje UI, mora zato vsebovati močan etični in vključujoč pristop. Izziv prihodnosti bo, zagotoviti, da vsi učenci, ne glede na socialno ozadje ali digitalne spretnosti, enakovredno izkoristijo potencial prednosti, ki jih prinaša raba UI v izobraževanju. Raba orodij UI pri poučevanju francoščine ni zgolj vprašanje tehnološkega napredka, temveč priložnost za ponovno opredelitev ciljev

pedagogike. S pristopom, ki postavlja dobro počutje – čustveno, fizično in socialno – v središče učnega procesa, se orodja umetne inteligence spremenijo v močne zaveznike za večjo angažiranost učencev, spodbujanje njihove ustvarjalnosti in razvoj temeljnih človeških kompetenc. Humanističen pristop k digitalni didaktiki je ne le mogoč, ampak tudi smiselno usmerjen k pripravi učencev na izzive sodobnega sveta. Z združevanjem jezikovnega znanja, tehnologije in skrbi za dobro počutje oblikujemo prihodnost, v kateri so učenci ne samo jezikovno podkovani, temveč tudi čustveno občutljivi, odgovorni in prijazni do sveta okoli sebe.

Literatura

Cavilam: Utiliser l'intelligence artificielle en classe, <https://www.cavilam.com/utiliser-lintelligence-artificielle-en-classe/> (dostop oktober 2025)

Gros, D., Treffandier, F., et al (2023), Enseigner avec l'Intelligence artificielle, <https://francaisfacile.rfi.fr/en/enseigner/20231114-enseigner-avec-l-intelligence-artificielle> (dostop oktober 2025)

Lachapelle, R. (2024), Éducation : l'IA au service de l'empathie et de l'intégration des nouveaux arrivants, <https://www.cscience.ca/education-lia-au-service-de-lempathie-et-de-lintegration-des-nouveaux-arrivants/> (dostop oktober 2025)

Piekoszewski-Cuq, P., (2025), Intelligence artificielle: guide pratique pour les enseignants, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/2025-02/guide_ia_enseignants_1.pdf (dostop oktober 2025)

LETEČA SPOROČILA – UVAJANJE TEMELJNIH ZNANJ S PODROČIJ RAČUNALNIŠTVA

Povzetek: Projekt B-RIN spodbuja razvoj temeljnih znanj s področij računalništva, informatike in naravoslovja z uvajanjem sodobnih digitalnih pristopov in orodij. V okviru učnega scenarija *Leteča sporočila* učenci skozi praktične in izkustvene dejavnosti spoznajo, kako delujejo računalniška omrežja ter kako podatki potujejo med napravami. Aktivnost vključuje razumevanje pomena kibernetske varnosti in varnega ravnanja na spletu.

Na Osnovni šoli Vojke Šmuc se projekt izvaja raziskovalno in aplikativno, s čimer se prvič sistematično uvajajo temeljne vsebine računalništva in informatike (RIN) v učne aktivnosti. Učenci s pomočjo izkustvenega učenja spoznajo potek prenosa informacij, pomen močnih gesel in varnega spletnega vedenja. Evalvacija izvedbe kaže, da tak pristop spodbuja motivacijo, sodelovalno učenje in razvoj digitalne pismenosti. Učenci so pokazali visoko stopnjo zanimanja, medtem ko je učna aktivnost učiteljem omogočila preizkušanje inovativnih didaktičnih strategij. Učni scenarij prispeva k razvoju digitalnih kompetenc, logičnega mišljenja in odgovorne rabe tehnologije, kar predstavlja pomemben korak k vključujoči in trajnostno usmerjeni digitalni družbi.

Ključne besede: računalniška omrežja, kibernetska varnost, digitalna pismenost, RIN, sodelovalno učenje

FLYING MESSAGES – INTRODUCTION TO BASIC COMPUTER SKILLS

Abstract: The B-RIN Project promotes the development of fundamental knowledge in computer science, informatics, and natural sciences by introducing modern digital approaches and tools. Within the teaching scenario *Flying Messages*, students explore how computer networks and the Internet function through practical and experiential activities. The activity emphasizes the importance of cybersecurity and safe online behavior.

At Vojka Šmuc Primary School, the project is implemented in a research-based and applied manner, marking the first systematic introduction of core computer science and informatics (RIN) content into primary education. Using experiential learning, students understand how information travels through networks and learn about password security and online safety. Evaluation results indicate that this approach enhances motivation, collaborative learning, and digital literacy development. Students demonstrated strong engagement, while teachers were able to test innovative teaching strategies. The scenario contributes to developing digital competencies, logical reasoning, and responsible technology use—an essential step toward an inclusive and sustainable digital society.

Keywords: computer networks, cybersecurity, digital literacy, computational thinking, experiential learning

1 Uvod

V sodobnem izobraževanju se učitelji vse pogostejše soočajo z izzivom, kako učencem približati računalništvo in informatiko na način, ki presega golo uporabo tehnologije. V ospredje prihaja razumevanje digitalnih sistemov, logičnega razmišljanja in načel računalniškega delovanja. V šolskem letu 2023/24 se je Osnovna šola Vojke Šmuc vključila v razvojno-raziskovalni projekt B-RIN, ki ga izvajata Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem v sodelovanju z Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje. Projekt šoli omogoča, da raziskovalno in aplikativno uvaja temeljne vsebine računalništva in informatike (RIN) v oddelke razredne stopnje. Eden izmed ključnih ciljev projekta je, da učenci ne postanejo le uporabniki digitalnih orodij, temveč razumejo načela njihovega delovanja in pridobijo sposobnost kritične, ustvarjalne in varne uporabe tehnologije. Učni scenarij *Leteča sporočila* je zasnovan kot primer integracije teh vsebin v pouk ali samostojne delavnice s povezavo na učne vsebine ter poudarkom na izkustvenem in sodelovalnem učenju.

2 Cilji in didaktična zasnova scenarija

Učni scenarij je četrta izvedba delavnic namenjen učencem 4. razreda osnovne šole. Učenci so spoznali osnovne pojme računalniških sistemov, podatkov in algoritmov v predhodnih delavnicah. Tematsko učni scenarij obravnava dve vsebini s področja RIN, omrežja in internet ter učinke računalništva in informatike. Namen aktivnosti je, da učenci razumejo, da internetna omrežja služijo za prenos informacij v digitalnem svetu ter spoznajo osnove varne uporabe elektronske pošte kot načina prenosa informacij in komunikacije. V scenarij so vključene dejavnosti za razumevanje pomena varne uporabe interneta, kibernetske varnosti in odgovornega vedenja pri uporabi digitalnih tehnologij.

Učni scenarij zasleduje naslednje operativne cilje, ki zajemajo področje omrežne komunikacija in organizacije, kibernetске varnosti, socialne interakcije ter učinke znotraj varnosti in etike.

- Učenec ve, da se lahko za pošiljanje oz. prejemanje informacij uporabi fizični medij ali brezžično povezavo.
- Učenec ve, da je posredovana informacija najprej razdeljena v manjše koščke, ki jih imenujemo paketi, kateri potujejo neodvisno eden od drugega in se pred prejemnikom ponovno sestavijo v celotno informacijo.
- Učenec ve, da za pravilno potovanje informacije po omrežju skrbijo usmerjevalniki.
- Učenec ve, da za zaščito in informacij lahko uporabljamo fizične ali digitalne ukrepe.
- Učenec razume, da računalniška tehnologija omogoča lokalno in globalno sodelovanje.
- Učenec spozna dobre (hitra, več različni podatkov) in slabe (prisluškovanje, lažno predstavljanje, ustrahovanje, zmanjšana zasebnost) strani uporabe računalniške tehnologije v komunikaciji.
- Učenec varno uporablja digitalno tehnologijo in spozna nekatere njene pasti.

3 Izvedba aktivnosti

Dejavnost je bila načrtovana za izvedbo v strnjeni obliki v štirih šolskih urah. Vključevala je različne metode poučevanja kot so demonstracija, razlaga razgovor, predvsem pa izkušnjsko in sodelovalno učenje. Učenci so bili razdeljeni v manjše skupine. Vsaka skupina je predstavljala en računalnik v omrežju, določeni učenci so imeli vlogo "usmerjevalnika" oziroma nadzorne točke, ki usmerja pretok informacij. Na konkretnih primerih so simulirali prenos informacij in sporočil. Obravnavana tema se je medpredmetno povezovala z opisom živali pri slovenščini ter vključevanjem kraljestva živali pri naravoslovju in tehniki ter gibalno aktivnostjo na prostem.

Uvodni del je bil namenjen pogovoru o načinu komuniciranja v digitalnem svetu, primerjava med pošiljanjem sporočil v resničnem življenju in prek spleta. Učenci so najprej opisali, kako potujejo sporočila preko klasične pošte nato pa so iskali analogijo z digitalnim svetom. Učenci so skušali predstaviti, kako pošiljajo sporočila prijateljem ter kako se informacije prenašajo. Sledil je prikaz kratkega videoposnetka o potovanju podatkov po internetu. Pogovor je vodil do spoznanja, da so za prenos podatkov potrebni naslov, pot in protokol, ki zagotavljajo, da sporočilo prispe do pravega prejemnika. V kolikor zaznamo, da bodo učenci potrebovali več usmerjanja in podpore zaradi šibkega predznanja ali počasnejšega usvajanja znanja lahko izvedemo prilagoditev tako, da učitelj prikaže primer poteka potovanja sporočila s pomočjo i-table in namenske predloge.



Osrednji del delavnice je bilo izkustveno učenje z igro »leteča sporočila«, kjer so učenci ponazarjali računalniško omrežje z vlogami pošiljateljev, sprejemnikov in posrednikov.

Učenci so v učilnici oziroma na prostem postavili »omrežje« ter ponazorili njegovo delovanje. Vsak pošiljatelj je imel svoj IP naslov in prejel opis živali, razdeljen na pet delov (bivališče, videz, prehrana, razmnoževanje, zanimivost), ki jih je označil s številkami 1–5. Sporočilo opremil z IP naslovom prejemnika. Strežniki so razdelili sporočilo na pet delov (kot bi razbil celoto na več manjših delov, ki potujejo do usmerjevalnika), jih vložili v plastična jajčka

različnih barv (po barvi prejemnika) in jih prenesli do usmerjevalnika, kjer so se vsi podatki zbirali. Usmerjevalnik je nato vsako "jajce" glede na IP naslov ali barvo usmeri v ustrezen koš prejemnika. Strežniki pri prejemniku so prejeta jajčka združili v celoto po pravilnem vrstnem redu in vrnili celoten opis živali prejemniku, ki je sporočilo prebral in nanj odgovoril. Učenci so nato vloge zamenjali in komunikacijski proces večkrat ponovili.



Med dejavnostjo so učenci ugotovili, da lahko sporočilo prispe nepravilno ali z napako, če kdo v verigi napačno preda, razporedi ali izgubi jajčka – kar ponazarja izgubo ali zlorabo podatkov v omrežju. Kasneje so učenci dodali vlogo "hekerja", ki skuša sporočilo preprečiti, kar je vodilo v razpravo o kibernetiki varnosti in zaščiti podatkov.



V zadnjem delu je bila realna izkušnja prenesena v digitalni svet. V računalniški učilnici so učenci na varnem učnem portalu ustvarili e-poštne naslove in si pošiljali sporočila. Učitelj je predhodno vodil pogovor o pomenu, moči gesla, uporabi gesel in varni rabi. Učenci so prvotno geslo spremenili v močno, varnejšo obliko gesla. Učitelj je demonstriral primer sumljivega e-sporočila in skupaj so analizirali, po katerih znakih prepoznamo nevarno vsebino. Pogovor je tekel o neprimernih, žaljivih vsebinah ter bontonu pri pošiljanju spletnih sporočil. V kolikor čas dopušča se delavnica lahko zaključi z izdelavo skupnega plakata "varna pošta", ki učence opominja na spletno varnost.

4 Evalvacija in profesionalna refleksija

Evalvacija je temeljila na opazovanju, pogovoru in samorefleksiji učencev po izvedbi. Učenci so kazali visoko stopnjo angažiranosti in sodelovanja. Aktivnost jih je motivirala predvsem zato, ker so lahko prevzeli konkretne vloge in neposredno vplivali na izid dogajanja. S konkretnimi izkušnjami so razvijali sposobnost modeliranja abstraktnih konceptov.

Učencem je bila delavnica zelo všeč, najbolj se jim je vtisnila dejavnost na prostem, zanimivo pa je bilo tudi delo na računalniku. Aktivnost na prostem s prikazom delovanja pošte jih je zelo pritegnila in motivirala. Nekaj težav so imeli pri natančnem upoštevanju navodil za postavitev modela in sodelovanju oz. delitvi nalog. Individualno delo v računalniški učilnici se je nekaterim zdelo zahtevno, hkrati so bili zadovoljni in ponosni, ko so si medsebojno pošiljali sporočila preko elektronske pošte. Učenci so sporočali: «delavnica mi je bila všeč, všeč mi je bila igra potovanja sporočil, všeč mi je bilo, ker smo se gibalno in bili na igrišču, všeč mi je bila uporaba računalnika, težave sem imel pri sestavljanju opisa živali in

pošiljanju delov sporočila pravemu »računalniku«, težave sem imel z uporabo miške in tipkovnice.« Učenci so bili presenečeni, kako enostavno je poslati sporočilo v imenu drugega, če le-ta ne poskrbi za varnost pri uporabi. Razumeli so osnovni potek prenosa podatkov in pomen varne komunikacije. Razvijali so računalniško pismenost in kritično mišljenje o digitalnih vsebinah in informacijah. Evalvacija učiteljev je potrdila, da je bil učni scenarij Leteča sporočila didaktično učinkovit in razvojno ustrezen. Učenci so dosegli cilje na kognitivni, socialni in vrednostni ravni; razumevanje osnov delovanja omrežij, sodelovanje in komunikacija in razumevanje pomena odgovorne rabe informacij v spletnem okolju. Vsebina se je povezovala s skupnimi cilji učnih načrtov kot so področje trajnostnega razvoja in digitalnih kompetenc.

Delavnico je bila načrtovana tako, da je proces učenja potekal zelo praktično, izkustveno s ponazoritvami abstraktnih konceptov, kar učencem omogoča, da lažje razumejo nevidne procese, ki se odvijajo v digitalnem okolju. Na osnovi idejne zasnove smo izbrali tudi aktivnost, ki bi učencem omogočile izvajanje nalog v gibanju. Pri evalvaciji predhodne delavnice smo že predvidevali, da bodo imeli nekateri učenci izziv pri uporabi računalnika in programskih orodij predvsem iz vidika uporabe miške in tipkovnice. Podporo smo jim nudili z natančnimi navodili po korakih in hkratnim prikazom korakov na elektronskem zaslonu. Namenski prikaz nevarnosti na internetu (lažni pošiljatelj in neprimerna-žaljiva vsebina), je učence zelo presenetil. Nekateri so vdor v pošto prepoznali, nekateri niso in so bili nad vsebino neprijetno presenečeni. Ti primeri so bili odlična iztočnica za pogovor o pasteh medmrežja.

Stopnjo usvajanja znanja in razumevanja smo sprotno preverjali z izpolnjevanjem nalog v skupinah. Merilo je bilo uspešno pošiljanje sporočil ter prepoznavanje lažnih sporočil ali sporočil z neprimerno vsebino. Povratne informacije o razumevanju učenčevih usvojenih znanj smo preverjali pri naslednjih dejavnostih:

- uspešno pošiljanje in prejemanje sporočil – opisa živali,
- shranjevanju in ponovnem odpiranju dokumentov,
- spreminjanju gesel v močna gesla,
- tvorjenju ustreznih vsebin in spretnosti pri pošiljanju in sprejemanju elektronskih sporočil.

S pripravo in izvedbo delavnice smo bili zadovoljni, aktivnost na prostem je uspešno podprla, dvignila motivacijo in hkrati omogočala sprostitev za učence, saj je bilo delo na računalnikih zanje zahtevno. Bistvena je bila postopnost izvedbe dejavnosti na prostem z enostavnimi sporočili med dvema uporabnikoma, nato pa razširitev na več pošiljateljev in prejemnikov. Pri dejavnostih z vključenim gibanjem in medsebojnimi interakcijami se pri nekaterih pokaže težava kot so sodelovanje, sledenje navodilom, hitrost razumevanja in pisanja. To potrjuje, da scenarij krepi različna področja in veščine. Učenci so napako pri pošiljanju ugotovili sami, ker ni bilo povratnega sporočila ali je bil odgovor napačen. Dejavnost je pokazatelj slabe funkcionalne pismenosti nekaterih učencev. Pri izvedbi delavnice smo dobili vpogled tudi v bralno pismenost učencev, pri pisanju sporočil smo opazili razlike v znanju in veščinah učencev.

Učenci so bili motivirani za izvedbo in doseganje ciljev, saj so sproti prejeli povratne informacije in so lahko v primeru napake, oz. neuspešno izvedene naloge, korake popravili. Prijava v e-pošto in medsebojno pošiljanje sporočil so ocenili kot pomembno, uporabno znanje. Delavnico so ocenili kot zanimivo. Povedali so, da so pridobili nova uporabna znanja. Izvedba aktivnosti kaže, da so učenci motivirani, radovedni in ustvarjalni, ko imajo priložnost učiti se preko izkustva in igre. Učitelji pridobijo dragoceno izkušnjo uporabe inovativnih metod, ki krepijo sodelovanje, medpredmetno povezovanje in digitalno pismenost.

Profesionalna refleksija vključuje tudi vidik učiteljevega profesionalnega razvoja. Učitelj širi in pridobiva nova znanja. Izvajanje takšnih dejavnosti zahteva prilagodljivost, zmožnost opazovanja in sprotne prilagajanja aktivnosti glede na odzive učencev. Učitelji poročajo, da jih je scenarij spodbudil k razmisleku o tem, kako abstraktne računalniške pojme približati učencem z uporabo igre, zgodbe in sodelovanja.

Zaključek

Učni scenarij Leteča sporočila predstavlja primer dobre prakse, ki povezuje teoretična znanja računalništva z izkustvenim učenjem. Skozi igro, sodelovanje in refleksijo učenci razvijajo razumevanje osnov delovanja računalniških omrežij ter hkrati pridobivajo zavedanje o odgovorni in varni uporabi tehnologije. Učni scenarij potrjuje, da je mogoče kompleksne koncepte računalništva uspešno uvajati že v nižjih razredih osnovne šole, če so predstavljeni na konkreten, življenjski in učencem dostopen način. Učenci so bili nad dejavnostjo navdušeni in v pričakovanju prihodnjih delavnic, kjer bodo nadalje raziskovali svet računalništva, vsebinsko poglobljeno a še vedno z veliko igrivosti, domišljije in želje po odkrivanju. Projekt B-RIN s tem potrjuje svojo vlogo kot pomemben most med raziskovanjem, poučevanjem in ustvarjalnostjo ter odpira nove poti k sodobni, vključujoči in digitalno pismeni šoli prihodnosti.

Literatura

B-RIN – Razvoj temeljnih vsebin in znanj RIN v vrtcih in OŠ. (2025). <https://www.upr.si/si/up--okolje/projekti-univerze-na-primorskem-/nacrt-za-okrevanje-in-odpornost/b-rin-razvoj-temeljnih-vsebin-in-znanj-racunalnistva-in-informatike-v-vrtcih-in-osnovnih-solah>

Kuzelj, T., Zubin, V., Novak, G., (2025). Učni scenarij VIZ - Leteča sporočila, OŠ Vojke Šmuc Izola.

OD OBSEDENOSTI S TEHNOLOGIJO DO DIGITALNE PISMENOSTI: PEDAGOŠKI PRISTOPI IN REŠITVE

Povzetek Članek obravnava razkorak med obsedenostjo mladostnikov z digitalnimi tehnologijami in njihovo dejansko digitalno pismenostjo. Raziskava, izvedena med dijaki naše šole, je pokazala, da so tehnično dobro opremljeni in vešči osnovne rabe naprav, a pogosto ostajajo pasivni uporabniki, ranljivi za spletno nasilje, dezinformacije in negativne psihosocialne vplive. Posebej izstopa pomanjkanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti ter poznavanja etičnih tveganj umetne inteligence. Potrjene so bile tudi tri hipoteze: dolgotrajna uporaba mobilnih naprav povečuje ranljivost za negativne izkušnje v digitalnem okolju, pasivna raba vodi v nižjo digitalno pismenost, razširjena uporaba umetne inteligence pa ne pomeni zadostnega razumevanja etičnih in varnostnih tveganj. Rešitve se kažejo v sistematičnih pedagoških pristopih, ki presegajo tehnično usposabljanje. Med ključnimi so projektno in raziskovalno učenje, kjer dijaki preidejo iz potrošnikov v ustvarjalce digitalnih vsebin; delavnice digitalne higiene in samoregulacije, ki krepijo odgovorno in uravnoteženo rabo tehnologij; preventivni programi proti spletnemu nasilju ter razvoj AI pismenosti, ki vključuje etične razprave in prepoznavanje manipulacij. Članek poudarja, da je digitalna pismenost temeljna kompetenca sodobne vzgoje in da lahko le s premišljenimi pedagoškimi rešitvami šola mladim omogoči prehod od pasivne uporabe k odgovorni, ustvarjalni in kritični digitalni participaciji, ki je nujna za življenje in delo v digitalni družbi.

Ključne besede: digitalna pismenost, mladostniki, pedagoški pristopi, kritično mišljenje, umetna inteligenca

FROM OBSESSION WITH TECHNOLOGY TO DIGITAL LITERACY: PEDAGOGICAL APPROACHES AND SOLUTIONS

Abstract: The article addresses the gap between adolescents' obsession with digital technologies and their actual level of digital literacy. A study conducted among students at our school showed that, while they are technically well-equipped and skilled in the basic use of devices, they often remain passive users, vulnerable to cyberbullying, disinformation, and negative psychosocial influences. Particularly evident are deficiencies in critical thinking, creativity, and awareness of the ethical risks of artificial intelligence. Three hypotheses were confirmed: prolonged use of mobile devices increases vulnerability to negative online experiences, passive use of technology correlates with lower digital literacy, and the widespread use of artificial intelligence does not imply sufficient understanding of its ethical and security risks. Solutions lie in systematic pedagogical approaches that go beyond technical training. Key methods include project-based and research learning, where students shift from consumers to creators of digital content; workshops on digital hygiene and self-regulation, which foster responsible and balanced technology use; preventive programs against cyberbullying; and the development of AI literacy that emphasizes ethical reflection and the recognition of manipulative content. The article highlights that digital literacy is a core competence of modern education and argues that only through thoughtful pedagogical strategies can schools support students' transition from passive use to responsible, creative, and critical digital participation.

Keywords: digital literacy, adolescents, pedagogical approaches, critical thinking, artificial intelligence

1 Uvod

Živimo v obdobju pospešenega tehnološkega razvoja, kjer digitalni zasloni vse bolj oblikujejo naš vsakdan. Internet je postal nepogrešljiv del življenja ljudi vseh starosti in družbenih skupin, saj omogoča hitro komunikacijo, dostop do informacij ter povezovanje v realnem času. Obenem pa se pri mnogih posameznikih razvija navada nenehnega preverjanja mobilnih naprav, kar nakazuje na pojav digitalne zasvojenosti. Splet je prevzel naloge, ki so bile nekoč vezane na fizični prostor – od pošiljanja pošte, obiskovanja bank, opravljanja nakupov, do šolanja in dela na daljavo. Kljub številnim prednostim digitalno okolje prinaša tudi slabosti. Mladostniki in odrasli namesto osebnega druženja ali aktivnega preživljanja prostega časa pogosto namenijo več ur igranju računalniških iger ali spremljanju družbenih omrežij, kot so Facebook, Instagram, SnapChat in TikTok. Takšne navade lahko vodijo v zmanjšano kakovost življenja, porast psihosocialnih stisk in razvoj digitalne odvisnosti.

Posebej zaskrbljujoč je razkorak med intenzivno uporabo tehnologije in stopnjo digitalne pismenosti. Digitalna pismenost namreč ne zajema le tehničnih spretnosti, temveč tudi kritično vrednotenje informacij, razumevanje tveganj, varno rabo podatkov in etično uporabo novih tehnologij, kot je umetna inteligenca. Da bi bolje razumeli to vrzel, smo v mesecu maju 2025 izvedli raziskavo na vzorcu 150 dijakov naše šole. Vzorec je reprezentativen in

ponuja vpogled v dejanske navade, stališča ter pomanjkljivosti mladostnikov, ki se soočajo z digitalnimi izzivi sodobnega časa.

1.1 Namen strokovnega članka

Namen strokovnega članka je osvetliti razkorak med intenzivno uporabo digitalnih tehnologij pri mladostnikih in njihovim dejanskim nivojem digitalne pismenosti. Prispevek temelji na raziskavi, izvedeni maja 2025 na vzorcu 150 dijakov, ki ponuja verodostojen vpogled v vsakdanje digitalne navade, pogosta tveganja in zaznane pomanjkljivosti. Članek želi opozoriti na ključne izzive, s katerimi se soočajo mladi v digitalnem okolju, ter hkrati predstaviti pedagoške pristope, s katerimi je mogoče te izzive zmanjšati in mladostnikom pomagati pri prehodu od pasivnih uporabnikov k digitalno pismenim in odgovornim posameznikom.

Namen članka je analizirati dejanske vzorce uporabe digitalnih naprav pri mladostnikih in izpostaviti njihove glavne pomanjkljivosti, povezane z intenzivno rabo tehnologij, spletnim nasiljem ter izpostavljenostjo neprimernim vsebinam, ki vplivajo na samopodobo in duševno zdravje. Strokovni članek želi oceniti stopnjo digitalne pismenosti dijakov na področju varne rabe interneta, kritičnega vrednotenja informacij in etične uporabe umetne inteligence ter predstaviti pedagoške pristope, ki mladostnikom omogočajo prehod od pasivne k aktivni in odgovorni digitalni participaciji. Obenem članek spodbuja razpravo o vlogi šole pri vzgoji za digitalno pismenost in opozarja na pomen preventivnih ter podpornih programov, ki lahko zmanjšajo tveganja digitalne zasvojenosti in prispevajo k večji samoregulaciji mladih. Izhajam iz treh hipotez, in sicer da je daljša dnevna uporaba mobilnih telefonov, zlasti nad štiri ure, povezana z večjo verjetnostjo izpostavljenosti spletnemu nasilju in neprimernim vsebinam, da dijaki, ki digitalne naprave uporabljajo predvsem pasivno – za zabavo in spremljanje družbenih omrežij – izkazujejo nižjo stopnjo digitalne pismenosti kot tisti, ki tehnologijo uporabljajo ustvarjalno ali za učenje, ter da kljub visoki razširjenosti uporabe umetne inteligence med mladostniki ostaja njihovo poznavanje etičnih in varnostnih tveganj pomanjkljivo, kar potrjuje potrebo po sistematičnem pedagoškem pristopu k AI pismenosti.

2 Digitalna pismenost

Digitalna pismenost pomeni celostno zmožnost posameznika, da se znajde in samostojno deluje v digitalnem okolju, ki ga oblikujejo informacijske in komunikacijske tehnologije. Ne gre zgolj za tehnično obvladovanje naprav, temveč za kritično, odgovorno in ustvarjalno uporabo digitalnih orodij v osebnem, poklicnem in izobraževalnem življenju. Posameznik, ki je digitalno pismen, ne uporablja tehnologije samo pasivno, temveč jo zna izkoristiti za iskanje informacij, reševanje problemov, ustvarjanje vsebin, varovanje zasebnosti in etično sodelovanje v digitalnih skupnostih. V evropskem prostoru se digitalna pismenost pogosto razume skozi okvir DigComp 2.2 (DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, 2022), ki digitalne kompetence deli na pet ključnih področij: informacijsko in podatkovno pismenost, ki vključuje iskanje, vrednotenje in uporabo podatkov; komunikacijo in sodelovanje, kjer so v ospredju digitalna komunikacija, etika in spoštovanje spletnih pravil; ustvarjanje digitalnih vsebin, od osnovnega urejanja do programiranja in spodbujanja ustvarjalnosti; varnost, ki zajema zaščito naprav, osebnih podatkov, zdravja in okolja; ter reševanje problemov, ki pomeni kritično rabo tehnologije in sposobnost prilagajanja novim digitalnim potrebam.

Raziskave med mladostniki kažejo, da pogosto obvladajo predvsem osnovne tehnične spretnosti (uporaba aplikacij, družbenih omrežij, mobilnih naprav), a jim primanjkuje kritičnega vrednotenja informacij, varne rabe interneta ter razumevanja vplivov digitalnega okolja na duševno zdravje in odnose. To pomeni, da dijaki sicer živijo v digitalnem svetu, a še niso zares digitalno pismeni.

Digitalna pismenost torej presega vlogo pasivnega uporabnika in spodbuja posameznika, da se razvije v aktivnega, samostojnega in odgovornega soustvarjalca digitalne družbe. Za izobraževalne ustanove to pomeni nalogo, da dijakom ne nudijo le tehničnih znanj, temveč jih učijo digitalne higiene, etične uporabe tehnologij, razumevanja umetne inteligence in zaščite pred tveganji, kot so spletno nasilje, dezinformacije ali digitalna zasvojenost.

3 Pedagoški pristopi za višjo digitalno pismenost

Pandemija COVID-19 je močno pospešila prehod na spletno in hibridno učenje, ki se razvija še danes in odpira nove priložnosti za bolj fleksibilno in personalizirano izobraževanje. Hkrati pa je razgalila številne izzive in neenakosti: številni učenci, zlasti iz socialno šibkejših okolij, nimajo dostopa do digitalnih tehnologij, izobraževalne ustanove pa se soočajo z omejitvami pri digitalni infrastrukturi in kapacitetah. Velik del učiteljev potrebuje dodatno usposabljanje za učinkovito uporabo digitalnih orodij, digitalne veščine učencev pa so na splošno nizke. Raziskave kažejo, da je manj kot 40 % učiteljev v EU leta 2018 menilo, da so pripravljeni uporabljati digitalne tehnologije pri pouku (Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, 2019), danes pa več kot 40 % učencev starih 13–14 let pa še vedno nima osnovnih digitalnih spretnosti (ICILS, 2023), kar je daleč od cilja EU, ta delež pa naj bi se do leta 2030 zmanjšal pod 15 %, obenem pa 20 % gospodinjstev z nizkimi prihodki nima niti računalnika niti širokopasovnega dostopa do interneta (Digital economy and society statistics - households and individuals, 2024). V javni posvetovalni raziskavi za Digital Education Action Plan je kar 95 % udeležencev izjavilo, da je bila pandemija prelomna točka za uporabo izobraževalnih tehnologij (European Education Area explained, 2025).

Ti podatki jasno kažejo, da sama tehnična opremljenost in dostop do tehnologije nista dovolj. Brez ustreznih pedagoških pristopov se neenakosti povečujejo, hkrati pa mladostniki ostajajo zgolj potrošniki digitalnih vsebin in ne razvijajo ključnih kompetenc, kot so kritično mišljenje, varna raba interneta, etična uporaba umetne inteligence in ustvarjalno digitalno izražanje. Zato je nujno, da šole sistematično vključujejo pedagoške pristope za razvoj digitalne pismenosti, saj ti omogočajo, da se tehnologija ne uporablja samo kot orodje, temveč kot sredstvo za oblikovanje odgovornih, samostojnih in kompetentnih posameznikov, ki bodo pripravljeni na zahteve digitalne družbe.

4 Metoda zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani z uporabo kvalitativnega raziskovalnega pristopa. Uporabljen je bil anketni vprašalnik, oblikovan z odprtimi vprašanji, usmerjenimi v razumevanje dejanskih digitalnih navad, izkušenj in pomanjkljivosti dijakov. Anketa je zajemala vprašanja o načinih uporabe digitalnih naprav, izpostavljenosti neprimernim vsebinam, izkušnjah s spletnim nasiljem, odnosu do umetne inteligence ter o dožemanju lastne digitalne pismenosti. Vprašalnik je bil izveden v mesecu maju 2025 na vzorcu 150 dijakov naše šole. Vzorec je bil opredeljen zelo natančno in je vključeval dijake, stare od 15 do 19 let, kar omogoča reprezentativen vpogled v digitalne navade in kompetence srednješolske populacije.

Pridobljeni odgovori so bili obdelani z uporabo kvalitativne vsebinske analize. Odgovori dijakov so bili najprej pregledani razdeljeni glede na glavne tematske sklope, ki so sledili raziskovalnim vprašanjem: digitalna opremljenost in uporaba naprav, digitalne veščine in zasebnost, družbena omrežja, izpostavljenost neprimernim vsebinam, umetna inteligenca, digitalno nasilje ter psihosocialni vplivi digitalnega okolja. Nadalje je bila izvedena primerjalna analiza med posameznimi sklopi, s katero smo identificirali ključne pomanjkljivosti, vzorce rabe in možne posledice. Takšen način obdelave podatkov je omogočil oblikovanje celovite sinteze ugotovitev, ki neposredno podpira preverjanje zastavljenih hipotez ter oblikovanje predlogov pedagoških rešitev.

5 Analiza podatkov

Analiza podatkov, zbranih z anketnim vprašalnikom, je bila izvedena po načelu tematskega deljenja, pri čemer smo odgovore dijakov razdelili v več vsebinskih sklopov, ki sledijo raziskovalnim vprašanjem.

5.1 Digitalna opremljenost in uporaba telefonov

Rezultati kažejo, da so dijaki tehnološko popolnoma opremljeni, saj ima prav vsak anketirani dijak svoj mobilni telefon, velika večina pa uporablja tudi računalnik in tablico. Računalnik in tablico večinoma uporabljajo za prosti čas. Zanimiv je podatek o času prvega dostopa do lastnega telefona, ki se najpogosteje pojavi med 10. in 13. letom starosti, kar kaže na

zgodnje vključevanje v digitalno okolje in s tem povezano oblikovanje zgodnjih navad rabe tehnologij. Povprečna dnevna uporaba mobilnega telefona znaša 4,8 ure, kar presega priporočila zdravstvenih institucij in nakazuje na tveganje za razvoj digitalne zasvojenosti. Še posebej zaskrbljujoče je, da večina dijakov telefon uporablja tudi med poukom, kar neposredno vpliva na koncentracijo, zmanjšuje pozornost in otežuje učno uspešnost. To potrjuje hipotezo o obstoju povezave med intenzivno uporabo naprav in negativnimi učinki na šolsko delo ter psihosocialno funkcioniranje mladostnikov.

5.2 Digitalne veščine in zasebnost

Analiza drugega tematskega sklopa kaže, da dijaki naprave najpogosteje uporabljajo za iskanje informacij in poslušanje glasbe, medtem ko je ustvarjanje digitalnih ali učnih vsebin v precej manjši meri zastopano. To nakazuje, da se mladostniki večinoma umeščajo v vlogo pasivnih uporabnikov, saj tehnologijo uporabljajo predvsem za potrošnjo in ne za ustvarjalno ali produktivno delo. Kljub temu dijaki visoko ocenjujejo svoje sposobnosti upravljanja z gesli, zaščite naprav ter prepoznavanja osnovnih tveganj, kar kaže na relativno dobro razvito tehnično varnostno pismenost. Vendar rezultati razkrivajo izrazito pomanjkljivost na področju kritičnega vrednotenja informacij. Kar 82 % dijakov je že naletelo na neresnične novice, a večina preverja njihovo verodostojnost le občasno. To pomeni, da je njihova sposobnost prepoznavanja dezinformacij in manipulacij nezadostna, kar jih dela ranljive za napačne informacije in vplive digitalnega okolja. Ugotovitve tega sklopa tako potrjujejo razkorak med tehnično in kritično raven digitalne pismenosti: dijaki obvladajo osnovne varnostne prakse, a jim primanjkuje kritične refleksije in presojanja informacij, kar je ključno za odgovorno delovanje v digitalni družbi.

5.3 Družbena omrežja

Rezultati raziskave kažejo, da imajo dijaki najraje Snapchat, Instagram in TikTok, kar potrjuje globalne trende med mladostniki. Uporaba družbenih omrežij je izrazito intenzivna, saj kar 59 % dijakov na teh platformah preživi več kot dve uri na dan. Takšna stopnja uporabe presega priporočila strokovnjakov za zdravo digitalno ravnanje in lahko vodi v zmanjšano pozornost, povečano odvisnost ter večjo izpostavljenost negativnim vplivom spletnih vsebin. Večina dijakov se sicer zaveda, da je starostna omejitev za vstop na družbena omrežja 13 let, vendar so številni začeli z uporabo že precej prej. To potrjuje dejstvo, da mladostniki vstopajo v digitalni prostor pogosto prehitro, brez ustrezne zaščite in vodenja odraslih, kar povečuje tveganja za spletno nasilje, izpostavljenost neprimernim vsebinam ter oblikovanje nerealnih predstav o samopodobi. Ugotovitve tretjega sklopa poudarjajo, da so družbena omrežja za dijake osrednji prostor socializacije in izražanja, hkrati pa predstavljajo pomemben izvor pritiska, primerjanja in tveganj, ki jih je treba pedagoško opredeliti.

5.4 Izpostavljenost neprimernim vsebinam

Raziskava kaže, da so dijaki pogosto izpostavljeni nasilnim, spolno eksplicitnim, sovražnim ali zavajajočim vsebinam, ki se pojavljajo na različnih digitalnih platformah. Najpogosteje do njih pridejo prek algoritmičnih priporočil ali povsem naključnega prikaza, kar potrjuje, da mladi nimajo popolnega nadzora nad vsebinami, ki jih dosegajo v digitalnem prostoru. Ob soočanju s takšnimi vsebinami dijaki poročajo o občutkih zmedenosti, šoka ali prestrašenosti, kar kaže na njihov čustveni in psihosocialni vpliv. Kljub temu pa o teh izkušnjah le redko spregovorijo z odraslimi, bodisi zaradi strahu pred nerazumevanjem, pomanjkanja zaupanja ali občutka, da gre za »normalen« del digitalnega vsakdana. Te ugotovitve nakazujejo, da so mladostniki v digitalnem okolju redno izpostavljeni vsebinam, ki lahko negativno vplivajo na njihovo duševno zdravje in občutek varnosti, hkrati pa primanjkuje ustreznih komunikacijskih poti in varnega prostora za razpravo z odraslimi. To potrjuje nujnost pedagoških in preventivnih pristopov, ki bodo mladim pomagali prepoznati in obvladovati izzive digitalnega okolja.

5.5 Umetna inteligenca

Raziskava je pokazala, da ima umetna inteligenca že pomembno vlogo v vsakdanjem življenju dijakov. Kar 90 % vprašanih je že uporabilo orodja umetne inteligence, najpogosteje kot pomoč pri učenju, kar potrjuje hitro integracijo teh tehnologij v izobraževalni proces in prostočasne dejavnosti mladostnikov. Večina dijakov AI doživlja kot uporabno in podporno orodje, vendar hkrati izraža zaskrbljenost zaradi možnosti napačne uporabe in zavajanja, kar kaže na ambivalenten odnos – med zaupanjem in previdnostjo.

Pomemben podatek je tudi, da je 46 % dijakov že slišalo za deepfake videe, pri čemer je večina takšne posnetke že videla. To pomeni, da so mladostniki sicer seznanjeni z nekaterimi oblikami manipulacije, a hkrati ostajajo ranljivi zaradi pomanjkljivega razumevanja etičnih, varnostnih in družbenih posledic uporabe umetne inteligence.

Ugotovitve tega sklopa potrjujejo potrebo po sistematičnem razvijanju AI pismenosti v šolskem prostoru, ki mora preseči zgolj tehnično uporabo in vključevati tudi etične vidike, kritično razumevanje ter usposobljenost za prepoznavanje manipulacijskih vsebin.

5.6 Digitalno nadlegovanje in nasilje

Rezultati raziskave razkrivajo zaskrbljujoče razsežnosti digitalnega nasilja med mladostniki. Kar 68 % dijakov je v zadnjem letu doživelo vsaj eno obliko spletnega nadlegovanja, pri čemer so najpogostejše oblike žaljiva sporočila, širjenje neprimernih vsebin ter izključevanje iz spletnih skupnosti. Ti podatki potrjujejo, da spletno okolje za mnoge mlade predstavlja vir stresa, pritiska in ranljivosti. Čustveni odzivi dijakov na tovrstne dogodke so izrazito negativni – pogosto poročajo, da se ob tem počutijo jezo, prestrašeno in nemočno. Kljub temu o svojih izkušnjah večinoma ne spregovorijo z odraslimi, kar nakazuje na pomanjkanje zaupanja ali na občutek, da odrasli njihovega digitalnega sveta ne razumejo v zadostni meri. Te ugotovitve jasno kažejo, da je digitalno nasilje prisotno kot resen psihosocialni izziv, ki ga ni mogoče prezreti. V šolskem prostoru to odpira nujnost za preventivne programe, razvoj varnih komunikacijskih poti in krepitev digitalne empatije, da bi mladostniki ob soočanju s spletnim nasiljem imeli ustrezne strategije in podporo.

5.7 Psihosocialni vplivi digitalnega okolja

Raziskava je pokazala, da digitalno okolje pomembno vpliva na psihosocialno doživljanje mladostnikov. Velik delež dijakov poroča, da čutijo stalni pritisk po odzivanju na sporočila ter se pogosto primerjajo z vrstniki na družbenih omrežjih. To ustvarja občutke napetosti, tesnobe in nezadostnosti, kar zmanjšuje njihovo psihološko dobrobit.

Še posebej izstopa vpliv podob na družbenih omrežjih, ki pogosto negativno vplivajo na samopodobo dijakov. Idealizirane predstavitve življenja in telesne podobe vodijo v občutke nezadovoljstva ter primerjanja, kar se lahko povezuje tudi z upadom samozavesti.

Mnenja dijakov o vplivu digitalnega okolja na duševno zdravje so sicer deljena – nekateri tehnologijo vidijo kot koristno in podporno, drugi pa kot obremenjujočo. Kljub temu v raziskavi prevladuje zaskrbljenost, kar potrjuje potrebo po tem, da šola in širša skupnost namenita več pozornosti preventivi, razvoju čustvene odpornosti in vzgoji za uravnoteženo digitalno življenje.

6 Rezultati in interpretacija

Prva hipoteza, da daljša dnevna uporaba mobilnih telefonov povečuje verjetnost izpostavljenosti spletnemu nasilju in neprimernim vsebinam, je potrjena. Dijaki telefon v povprečju uporabljajo 4,8 ure dnevno, kar presega priporočila in kaže na tveganje za zasvojenost ter slabšo koncentracijo. Obenem je kar 68 % dijakov doživelo spletno nasilje. Rešitev vidimo v uvajanju delavnic digitalne higiene in samoregulacije, ki bi dijakom pomagalo ozavestiti lastne vzorce uporabe in razvijati strategije za uravnoteženje digitalnega in vsakdanjega življenja. Druga hipoteza, da pasivna raba tehnologij vodi v nižjo stopnjo digitalne pismenosti, je bila prav tako potrjena. Dijaki naprave uporabljajo predvsem za zabavo, medtem ko ustvarjanje vsebin in kritično preverjanje informacij ostajata v ozadju. Dijake je zato potrebno spodbujati k aktivni in ustvarjalni uporabi digitalnih orodij, npr. preko projektnega dela, kjer lahko oblikujejo digitalne kampanje, podkaste ali raziskovalne naloge. S tem prehajajo od

potrošnikov k ustvarjalcem ter razvijajo kompetence iz vseh petih področij DigComp 2.2. Tretja hipoteza, da razširjena uporaba umetne inteligence ne pomeni zadostnega razumevanja njenih tveganj, je bila prav tako potrjena. Čeprav 90 % dijakov že uporablja AI, ostajajo kritični in etični vidiki rabe površno razviti. V šoli je nujno potrebno razvijati AI pismenost, ki vključuje etično razpravo, praktične primere zlorab (npr. deepfake) ter usposabljanje za odgovorno uporabo umetne inteligence. Tako dijaki spoznajo AI kot orodje in hkrati kot družbeni pojav.

Zaključek

Raziskava, izvedena med 150 dijaki naše šole je pokazala, da mladostniki živijo v digitalnem okolju, ki ga obvladujejo predvsem na tehnični ravni, vendar ostajajo vrzeli na področjih kritičnega mišljenja, varne rabe, ustvarjalnosti in etični presoji. Potrjene so bile vse tri hipoteze: daljša uporaba mobilnih naprav povečuje ranljivost za spletno nasilje in izpostavljenost neprimernim vsebinam, pasivna raba tehnologij vodi k nižji stopnji digitalne pismenosti, razširjena uporaba umetne inteligence pa ne zagotavlja razumevanja tveganj. To potrjuje razkorak med obsedenostjo s tehnologijo in dejansko digitalno pismenostjo mladostnikov. Za zmanjšanje tega razkoraka je ključno, da šola prevzame aktivno vlogo pri razvijanju digitalne pismenosti. Pedagoški pristopi, kot so integracija digitalnih kompetenc v vse učne predmete, projektno učenje z uporabo digitalnih orodij, delavnice digitalne higiene in samoregulacije, preventivni programi proti spletnemu nasilju ter sistematično razvijanje AI pismenosti, predstavljajo učinkovite rešitve. Takšni pristopi omogočajo prehod dijakov iz pasivnih uporabnikov v aktivne in odgovorne ustvarjalce digitalnih vsebin, hkrati pa krepijo njihovo varnost, psihološko odpornost in zmožnost etične presoje v digitalnem prostoru. Pedagoška praksa mora zato digitalno pismenost obravnavati kot ključni del sodobne vzgoje, enakovredno bralni, matematični ali socialni pismenosti. Učitelji potrebujejo ustrezno usposabljanje za uporabo digitalnih orodij in za spodbujanje kritične refleksije pri dijakih, šole pa morajo zagotavljati razprave o digitalnih izkušnjah.

Za prihodnje raziskave se odpirajo možnosti poglobljenih študij, ki bi poleg kvalitativnih pristopov vključevale tudi longitudinalno spremljanje navad in vplivov digitalnega okolja na mladostnike. Posebej pomembno je preučiti povezavo med digitalno pismenostjo, duševnim zdravjem in akademsko uspešnostjo. Sklenemo lahko, da digitalna pismenost ni več izbirna spretnost, temveč temeljna kompetenca sodobne družbe. Le s premišljenimi pedagoškimi pristopi lahko šola mladim omogoči, da tehnologijo ne bodo dojemali kot sredstvo zasvojenosti, temveč kot orodje za znanje, ustvarjalnost in odgovorno soudeležbo v digitalni skupnosti.

Literatura

DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. (17. marec 2022). Pridobljeno iz European Commission: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Digital economy and society statistics - households and individuals. (december 2024). Pridobljeno iz EUROSTAT: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals

Digital Education Action Plan: policy background. (12. avgust 2025). Pridobljeno iz European Commission: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan#:~:text=What%20is%20the%20Digital%20Education,States%20to%20the%20digital%20age.>

European Education Area explained. (21. avgust 2025). Pridobljeno iz European Commission: <https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained?>

Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. (19. september 2019). Pridobljeno iz OECD: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html

RAZISKOVALNO UČENJE Z UPORABO RAZLIČNIH DIGITALNIH ORODIJ

Povzetek: V prispevku je opisan drugačen pristop k medvrstniškemu učenju, ki je bil preizkušen med učenci različnih starosti iz dveh držav, kateri sta sodelovali v projektu Erasmus+. Digitalna tranzicija med korono je vplivala tudi na način poučevanja. Pred časom smo na naši šoli gostili učence z Madeire, ki so s projektom Erasmus+ raziskovali zunanje aktivnosti, katere so jim omogočale drugačne načine uporabe digitalnih tehnologij na koristen način (npr. promet, delo, turizem idr.). Ob uporabi IKT v učne namene so učenci napredovali na področju sodelovanja in soustvarjanja ter si razvijali digitalne kompetence. Skozi projekt so učenci krepili medkulturno razumevanje in spodbujali medsebojno učno motivacijo.

Ključne besede: digitalna orodja, medvrstniško učenje, učna motivacija, mednarodno sodelovanje.

INQUIRY LEARNING USING VARIOUS DIGITAL TOOLS

Abstract: The article describes a different approach to peer learning that was tested among students of various ages from two countries participating in the Erasmus+ project. The digital transition during the COVID-19 pandemic also affected teaching methods. Some time ago, our school hosted students from Madeira who, through the Erasmus+ project, explored outdoor activities that allowed them to use digital technologies in meaningful ways (e.g., in transport, work, tourism, etc.). By using ICT for educational purposes, the students improved their collaboration and co-creation skills while developing their digital competences. Throughout the project, the students strengthened intercultural understanding and encouraged mutual learning motivation.

Keywords: digital tools, peer learning, learning motivation, international cooperation

1 Uvod

Pri pouku angleščine v prvem triletnem učitelji ne smemo uporabljati učbenikov ali delovnih zvezkov, zato se moramo zanesti na lastno kreativnost. To pouk lahko naredi ustvarjalen in zanimiv. Po drugi strani pa je delo zahtevnejše, saj učitelju počasi prične zmanjkovati idej. Eden izmed ključnih ciljev govornega sporazumevanja pri angleščini je, da se učenci preizkusijo v spontanem komuniciranju v tujem jeziku ter ga uporabljajo v novih okoliščinah in okoljih. Prav ta cilj je bil zame velik izziv ob uvajanju ugodnjega poučevanja tujega jezika v šoli.

2 Prvič mednarodno povezani

Med iskanjem novih idej za poučevanje mi je šolska računalnikarka predstavila platformo eTwinning, ki je namenjena mednarodnemu povezovanju med šolami. Leta 2018 smo začeli z enostavnim projektom. Učence tretjega razreda sem povezala z osnovno šolo iz Španije in že v predkoronskem času smo se preizkusili v video klicih. Učenci na obeh straneh so bili navdušeni, saj je šlo za prvi stik s tuje govorečimi vrstniki. Zaradi izrednega navdušenja učencev projekt od takrat vsako leto ponovimo z novo generacijo. V šolskem letu 2019/20 smo v šoli razpisala interesno dejavnost eTwinning za tretje- in četrtošolce. Zanimanje je bilo veliko, kar je nakazovalo, da si tudi mlajši učenci želijo stikov z vrstniki iz drugih držav. K dejavnosti so pristopili tudi učenci s posebnimi potrebami. Skupaj smo se odločili za projekt, v katerem so imeli možnost raziskovati kulturo našega kraja, regije in države. Navezali smo stike z učitelji iz Grčije, Estonije, Portugalske in Španije. Ker smo bili vsi zelo motivirani za delo, smo projekt razširili v projekt Erasmus+. To je bil za našo šolo prvi korak v sodelovanje v teh programih in je pomenil priložnost za pridobivanje dragocenih izkušenj z načrtovanjem, izvajanjem in evalvacijo mednarodnih projektov.

3 Medvrstniško učenje preko meja

Februarja 2023 nas je osnovna šola iz Portugalske, natančneje z Madeire, prosila, da bi jih gostili. Šlo je za akreditirano šolo, ki je iskala partnerje v svojem projektu Erasmus+, katerega tema je bila digitalizacija v šoli. Predstaviti so nam želeli svoje izsledke učenja z digitalnimi orodji. V projekt smo vključili 13-letne učence, torej osmošolce, pri čemer smo si prizadevali pritegniti čim širši krog, tudi učence s posebnimi potrebami. Slovenske smer-

nice za uporabo digitalne tehnike v učnem načrtu narekujejo, da učenci »iz digitalnih besedil varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo informacije, jih ustrezno uporabljajo in po potrebi tudi dopolnjujejo. Ozaveščajo in presojujejo tako svojo kot tudi širšo uporabo digitalne in druge tehnologije ter prek nje pridobljenih informacij – ob tem razvijajo svojo digitalno zmožnost« (Digitalni učni načrt za slovenščino).

Ker se na šoli pogosto izobražujemo o digitalizaciji, nas je tema projekta pritegnila. Želeli smo presekati standardni način poučevanja z delovnim zvezkom in učbenikom. Pri pouku sicer veliko uporabljamo fit pedagogiko, torej poučevanje z gibanjem; ob tem pa se zmeraj bolj zanimamo za uporabo digitalne tehnike pri pouku, saj nam lahko delo zelo olajša in popestri učne ure. Digitalizacija je v zadnjih desetih letih zelo spremenila naš način življenja in posledično tudi poučevanja. Za lažjo vzpostavitev prvih stikov smo pripravili uvodni video klic, da so se učenci najprej predstavili. Naši učenci so si vnaprej pripravili vprašanja, ki so jih nato zastavljali sovrstnikom iz tujine. Kasneje smo izvedli še aktivnost z listki, na katere so otroci zapisali svoje interese; portugalski učenci pa so poskušali uganiti, komu posamezni interes pripada.

Klic je dal učencem dodatno motivacijo za delo. Urili so se v govornem sporočanju v angleščini in skozi medvrstniško učenje razvijali znanje iz geografije, spodbudil pa jih je tudi k sodelovanju pri pripravi programa za mobilnost. S to aktivnostjo so se učenci urili v medsebojnem sodelovanju in timskem delu, komunikaciji in kreativnem razmišljanju. Pri delu so uporabljali različna digitalna orodja, ki so jih kritično ocenjevali in pri reševanju problemov predlagali rešitve. Ker so se počutili pomembne, so bolj zavzeto sodelovali pri izvedbi. Iskali smo način, kako bi kulturo povezali z digitalizacijo. Skupaj smo pripravili program in tako učencem dali občutek vključevanja v projekt.

Najprej smo se lotili programa sprejema obiskovalcev z Madeire v šoli. Zaradi teme projekta smo se odločili, da bomo pripravili predstavo s pomočjo tehnologije. Učenci so z učiteljico angleščine z elektronskim slovarjem skušali prevesti slovensko himno v portugalsko. Tu je bilo ključno kritično preverjanje vsebine. Učence je bilo treba opozoriti na to, da morajo pravilnost oceniti še kako drugače. Tako so po spletu iskali prevod slovenske himne v portugalsko. Kasneje smo se skupaj odločili, da bomo v projekt vključili starša, ki tekoče govori portugalsko, in ga prosili za preverbo točnosti prevoda. Enako so ravnali pri prevodu portugalske himne v slovenščino. Za uvodno točko smo pripravili projekcijo. Ideja je bila, da tudi publika zapoje slovensko himno, zato smo v program vključili vse učence naše šole. Za pripravo filma o Sloveniji smo na šoli pozvali učence, da posredujejo svoje fotografije in posnetke iz različnih koncev naše države. Pri pouku računalništva so osmošolci s pomočjo Canve zmontirali kratek video, pri tem pa se učili uporabe orodij za urejanje fotografij in videov, dodajanja podnapisov in oblikovanja vizualne zgodbe.

4 Razvijanje prostorske orientacije skupaj z digitalnimi kompetencami z uporabo sodobnih tehnologij

Glede na to, da smo želeli povezati raziskovanje naše države skupaj z razvijanjem digitalnih kompetenc, smo v učenje vključili tudi sodobno tehnologijo.

Eden izmed predlogov učencev je bil, da bi raziskovali našo ožjo in širšo okolico s pomočjo aplikacije Geocaching® (registrirano blagovno znamko podjetja Groundspeak, Inc). Na šolo smo povabili lokalnega »geocacherja«, ki je učence naučil rabe te aplikacije in skupaj smo postavili nekaj novih geoloških zakladov v bližnji okolici šole in okrog lokalne turistične atrakcije gradu Rače. Pri vsaki »geološki« točki smo tako v angleščini kot tudi v slovenščini zapisali nekaj bistvenih podatkov o dotičnem kraju. Tako so portugalski učenci namesto pasivnega poslušanja skozi interaktivno igro s pomočjo telefona oz. tablice spoznali kulturne, zgodovinske in naravne znamenitosti našega kraja. Uporaba aplikacije Geocaching® pa se tukaj še ni končala. Zaradi oddaljenosti od Maribora, težav z organizacijo prevoza in s tem povezanih finančnih stroškov, pa tudi časovne stiske smo sklenili, da bomo za pomoč pri postavitvi nekaterih geoloških zakladov v Mariboru prosili prej omenjenega geocacherja. Skupaj smo sestavili načrt in se pri tem oprli na lokalno mariborsko legendo o pogumnem

čevljarčku, ki je rešil mesto pred turškim vpadom. Približno smo načrtali pot in določili geološke točke. Učenci so iskali starodavne fotografije po spletu, bistvene podatke in razvijali kritično presojo teh podatkov. Preizkusili so se tudi v rabi brezplačnega ChatGPT-ja, vendar so hitro ugotovili, da navaja netočne podatke. Takrat je namreč zapisal, da je v Mariboru ohranjenih pet stolpov in jih napačno poimenoval (Vodovodni, Sodniški, Minoritski, Židovski in Čeligijski stolp). Učenci so bili zmedeni, saj so se v šoli učili le o štirih, pa tudi imena so bila drugačna. To je bila dragocena izkušnja, saj so na lastni koži ugotovili, kako zelo pomembna je kritična presoja pridobljenih informacij in da umetni inteligenci ne zaupamo na slepo.

Ker je bila aktivnost z omenjeno aplikacijo zasnovana kot igra, so bili učenci zelo motivirani za iskanje informacij o našem kraju; prav tako so z veseljem in brez zadržkov sodelovali v narodnostno mešanih skupinah. V enega izmed geoloških zakladov so med pripravljanim nalog našli učenci nastavili slediljivka, ki so ga Portugalci odnesli s seboj na Madeiro z nalogo, da ga bodo tam nastavili v zemeljski zaklad, ki ga bodo poiskali skupaj z njihovo učiteljico. V našem kraju smo zelo ponosni na krajinski park Rački ribniki, zato so naši učenci pričakovano predlagali, da Portugalcem predstavimo ta naš naravni biser. Zastavili smo jim nalogo, da s pomočjo Google Maps poiščejo ornitološki naravni spomenik. Podali smo le ime kraja in fotografijo točke, kjer se moramo ustaviti in narediti skupinsko fotografijo. Portugalski učenci so nas morali voditi po poti, ki so jo prvič videli. Po fotografranju smo jim pokazali posnetek o krajinskem parku, ki so ga naši učenci predhodno pripravili. Pomembno je bilo, da so učenci posneli nekaj fotografij okolice.

Drugi del naloge smo izpeljali v računalniški učilnici na naši šoli. V narodnostno mešanih manjših skupinah so učenci s pomočjo pridobljenih izkušenj, fotografij in informacij sestavljali kviz v aplikaciji Kahoot! in ga uporabili za medsebojno tekmovanje. Ta aktivnost je spodbujala raziskovanje, analizo in sintezo pridobljenih informacij ter učencem omogočila, da ocenijo svoje razumevanje in znanje.

Poseben izziv za nas je bil, kako povezati ogled ljubljanskega gradu in centra prestolnice ter kasneje še Postojnske jame s pomočjo digitalizacije. Tako smo se odločili, da bomo najprej na spletu poiskali fotografije iz posameznih kotičkov omenjenih mest ter ob tem učencem postregli z nekaj informacijami. Na ljubljanskem gradu so se morali fotografirati na vrhu stolpa in na obzidju. V mestu so iskali geocach zaklad pri Prešernovem spomeniku. Naši učenci so pojasnili pomen Prešerna za slovenski narod, zatem pa še spontano zapeli Zdravljico. Pred Postojnsko jamo smo se igrali igro »Poišči in najdi«. Najprej smo sodelujoče učence razvrstili v manjše narodnostno mešane skupine, da smo spodbujali medkulturno sodelovanje in komunikacijo. Vsaka skupina je dobila pet digitalno obdelanih fotografij, ki so jih pri računalniškem krožku naši učenci predhodno sneli s spleta in obdelali. Slednji so morali pri tem upoštevati avtorske pravice in navesti avtorje originalnih fotografij. Učence smo pred Postojnsko jamo pustili, da so samostojno raziskovali okolico in iskali točke s fotografij. Kot dokaz, da so točko našli, so jo morali še sami fotografirati iz različnih zornih kotov. Vse fotografije so morali naložiti v program MS Teams v skupino, v katero so bili vključeni le posamezni učenci. V tej dejavnosti je bil zelo izrazit razvoj prostorske orientacije. Učenci niso le opazovali okolice, temveč so jo aktivno raziskovali. Prepoznati so morali različne elemente iz okolice (naravne in kulturne značilnosti idr.) in jih povezovali s fotografijami. Tako so skozi igro spoznavali kraški relief in površje, ponor reke Pivke, kjer voda izginja v podzemlje, stavbe, ki bi jih sicer lahko hitro spregledali itd. Brez navodil so se morali znajti v prostoru in iskati poti.

Učenci so si med to dejavnostjo razvijali več digitalnih kompetenc. Pri računalniškem krožku so uporabljali orodja za obdelovanje fotografij. Seznanjali so se z pomenom avtorskih pravic in ugotavljali, zakaj jih ne smemo kršiti. Pri tem so se učili pravičnega navajanja avtorjev. Z nalaganjem fotografij v zasebno skupino v programu MS Teams so krepili veščine za uporabo različnih spletnih platform, namenjenih medsebojnemu sodelovanju.

S podobno aktivnostjo smo nadaljevali tudi v Postojnski jami, vendar je bila tam dejavnost iz varnostnih razlogov bolj vodena. Učenci so morali prepoznati motive s fotografij in jih

najti med sprehodom. Da se med ogledom nismo zamujali s fotografiranjem, so učenci pred vhodom v jamo prejeli učni list z avtorsko označenimi fotografijami s spleta. Ob vsaki najdeni točki so na učnem listu naredili kljukico.

Ob zaključku

Projekt je s pomočjo digitalnih virov presegel tako geografske kot tudi kulturne meje. Učencem in učiteljem je prinesel številne novosti in izkušnje. Učenci so se učili kritičnega presojanja informacij iz digitalnega sveta, skupaj z vrstniki iz različnih držav so si razširili obzorje in razvijali medkulturno komunikacijo.

Za delo so bili zelo motivirani, saj so bistvene informacije pridobivali skozi igro. S premišljenim vključevanjem digitalnih orodij in medpredmetno zasnovanimi aktivnostmi, sodelovalnim učenjem in gibanjem ne zgolj v učilnici, temveč večinoma na prostem, v naravi, po mestih, muzejih ter z raziskovanjem naravnih značilnosti smo učencem omogočili celostno učenje. Razvijali so prostorsko orientacijo, digitalne kompetence, spretnosti opazovanja, kritično mišljenje, sintezo informacij ter skozi aktivnosti analize tudi refleksijo pridobljenega znanja. Projekt pa ni prinesel le novih znanj, temveč tudi nova čezmejna prijateljstva in poznanstva, ki kljub zaključku projekta niso zamrla.

Literatura

Zavod RS za šolstvo. (b. d.). Digitalni učni načrt za slovenščino. Pridobljeno 8. 10. 2025 s <https://dun.zrss.si/>

ZGODBA, ŠKARJE IN KAMERA: KAKO SMO DRAMATIKO SPREMENILI V ANIMIRANI FILM

Povzetek: V prispevku opisujem izkušnjo, kako sem pri pouku slovenščine v 6. razredu z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju NIS) klasično dramatiko nadomestila z ustvarjanjem stop motion animiranega filma. Glavni cilj projekta je bil povečati vključevanje vseh učencev, še posebej tistih, ki se običajno izogibajo nastopanju, ter razvijati njihove ustvarjalne, socialne in tehnične kompetence. Učenci so sodelovali v vseh fazah: razumevanje besedila, prilagoditev dialogov, risanje prizorov in junakov, premikanje likov na tabli ter posojanje glasov junakom. Evalvacija je temeljila na opazovanju, refleksijah učencev, odzivu staršev in analizi doseganja postavljenih ciljev. Rezultat je bil kratek animirani film *Medko sladkosnedko*, objavljen na YouTubeu in šolski spletni strani. Analiza kaže, da projekt povečuje motivacijo, sodelovanje, samozavest in ustvarjalnost učencev ter odpira prostor za inovativne pedagoške pristope, ki povezujejo umetnost, tehnologijo in skupinsko delo. Primerjava z običajno dramatizacijo razkriva, da stop motion metoda omogoča večjo participacijo, diferencirano vključevanje in razvoj različnih veščin hkrati, kar prinaša nova spoznanja o možnostih prilagajanja pouka učencem z različnimi sposobnostmi in preferencami.

Ključne besede: dramatika, stop motion, animacija, sodelovanje, ustvarjalnost

STORY, SCISSORS AND CAMERA: HOW WE TURNED DRAMA INTO AN ANIMATED FILM

Abstract: This paper describes an experience from teaching Slovenian language in a 6th grade class with a lower educational standard (NIS). Instead of staging a traditional drama performance, I introduced the creation of a stop-motion animated film. The main goal of the project was to increase the participation of all students—especially those who usually avoid performing—and to foster their creative, social, and technical competences. Students were actively involved in every stage: understanding the text, adapting the dialogues, drawing scenes and characters, moving figures on the board, and lending their voices to the characters. Evaluation was based on observation, students' reflections, parents' feedback, and analysis of the set objectives. The result was a short animated film *Medko sladkosnedko*, published on YouTube and the school's website. The analysis shows that the project enhanced students' motivation, collaboration, self-confidence, and creativity, while also opening space for innovative pedagogical approaches that combine art, technology, and teamwork. Compared with a traditional dramatization, the stop-motion method allowed for broader participation, differentiated involvement, and the simultaneous development of diverse skills. This offers new insights into how teaching can be adapted to students with different abilities and preferences.

Keywords: drama, stop motion, animation, collaboration, creativity

1 Uvod

Poučevanje dramatike v osnovni šoli je pogosto zasnovano na branju vlog in nastopanju pred razredom. Vendar pa izkušnje kažejo, da se številni učenci, zlasti tisti v razredih z nižjim izobrazbenim standardom, pri takih dejavnostih počutijo neprijetno, negotovo ali celo pasivno. Takšna dinamika lahko omeji razvoj ustvarjalnosti, samozavesti in socialnih kompetenc. To je še posebej pomembno v inkluzivnem okolju, kjer si prizadevamo prilagajati pouk različnim zmožnostim, interesom in osebnostnim značilnostim učencev. V iskanju inovativnih pedagoških pristopov sem se odločila za uporabo tehnike stop motion animacije. Ta metoda omogoča vključevanje učencev glede na njihove močne plati in preference. Hkrati spodbuja veščine načrtovanja, organizacije, timskega dela, koordinacije in osnovnih digitalnih kompetenc. V nasprotju s klasično dramatizacijo stop motion ponuja možnost, da učenci sodelujejo v različnih vlogah: pri prilagajanju besedila, risanju likov in prizorov, tehnični izvedbi ali posojanju glasu junakom. Projekt *Medko sladkosnedko* je bil zasnovan z namenom preseči omejitve tradicionalnih metod ter ustvariti prostor za motivacijo, ustvarjalnost in sodelovanje. Hkrati je omogočil evalvacijo učnega procesa skozi oči učencev, učitelja in staršev ter pokazal, kako lahko povezovanje umetnosti, tehnologije in skupinskega dela prinese nove možnosti prilagajanja pouka.

2 Umetnost in dramatika kot pedagoški prostor

Umetnostne dejavnosti v šoli niso namenjene le razvijanju estetske občutljivosti, ampak im-

ajo pomembno vlogo tudi pri oblikovanju osebnosti, razvijanju socialnih veščin in krepitvi identitete učencev. Dramatika je v tem pogledu specifična, saj združuje jezik, gib, čustva in sodelovanje. Vendar sodobna pedagoška teorija opozarja, da je klasični model poučevanja dramatike pogosto omejen na frontalno delo in izpostavljanje posameznikov na odru, kar heterogenim skupinam učencev ne ustreza vedno (Šugman Bohinc, 2019). Zato se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja razumevanje dramatike kot širšega ustvarjalnega procesa, v katerem je v ospredju izkustveno učenje in možnost, da vsak učenec najde svojo pot k izrazu.

3 Vloga tehnologije pri sodobnem pouku

Digitalna orodja postajajo sestavni del izobraževanja, kar velja tudi za področja, ki so bila tradicionalno vezana na umetnost. Uporaba tehnologije v razredu omogoča nove oblike izražanja, hkrati pa učence spodbuja k razvoju digitalnih kompetenc, ki so opredeljene kot ključne v evropskem prostoru (European Commission, 2018). Posebej zanimiva je uporaba vizualnih medijev, saj ti združujejo elemente umetnosti, naravoslovja, jezika in tehničnega ustvarjanja. Stop motion animacija tako predstavlja most med klasično umetniško dejavnostjo in sodobnimi digitalnimi praksami.

4 Stop motion animacija kot didaktična metoda

Stop motion animacija je izrazito procesna metoda. Učenci so vključeni v zaporedje dejavnosti, ki zahtevajo načrtovanje, koordinacijo in natančnost. Raziskave kažejo, da takšni projekti razvijajo ne le estetske in tehnične veščine, ampak tudi sposobnost dolgoročnega sodelovanja ter reševanja problemov (Yilmaz, 2016). Ena od pomembnih prednosti te metode je tudi diferenciacija: ker so v projekt vključene različne faze (pisanje, risanje, oblikovanje, snemanje, montaža, glasovna interpretacija), ima vsak učenec možnost, da prevzame vlogo, ki ustreza njegovim interesom in sposobnostim.

Didaktična vrednost metode se kaže v tem, da učencev ne nagovarja zgolj kot opazovalce, temveč kot aktivne ustvarjalce. To krepí občutek lastništva nad znanjem in povečuje motivacijo. Hkrati animacija kot končni izdelek nudi konkreten rezultat, ki ga je mogoče predstaviti širši javnosti, kar poveča občutek ponosa in vrednosti lastnega dela.

5 Inkluzivni potencial animacije

Sodobni pedagoški pristopi poudarjajo inkluzijo in enakopravno vključevanje vseh učencev. Animacija je v tem pogledu izjemno primerna, saj ne zahteva nujno javnega nastopanja, ampak omogoča, da tudi tisti, ki se izogibajo odru, postanejo aktivni soustvarjalci. Na ta način se zmanjšuje hierarhija med učenci, ki so spretni v javnem nastopanju, in tistimi, ki svojo moč izražajo na drugačne načine (Prensky, 2010).

Poleg tega metoda spodbuja sodelovalno učenje. Uspešna animacija je rezultat timskega dela, kar učence uči dogovarjanja, razdeljevanja nalog, vztrajnosti in odgovornosti. Tako razvijajo ključne socialne veščine, ki so pomembne tudi zunaj šolskega prostora.

6 Povezovanje predmetnih področij

Stop motion animacija ima izrazito medpredmetno naravo. Pri pisanju scenarija učenci uporabljajo znanje jezika, pri oblikovanju scen in likov likovno znanje, pri tehnični izvedbi elemente informatike, fizike in tehnologije, pri sinhronizaciji pa veščine govorne interpretacije. V eni dejavnosti se torej združujejo kompetence, ki so sicer razpršene med različne predmete. Takšna integracija omogoča globlje razumevanje povezav med področji in povečuje uporabnost znanja (Beane, 1997).

7 Pedagoški izziv in perspektive

Metoda prinaša številne prednosti, a zahteva dodatno pripravljenost učitelja. Potrebna je dobra organizacija, poznavanje osnovnih digitalnih orodij in pripravljenost na sodelovalno delo. Ravno v tem se kaže potencial za profesionalni razvoj, saj učitelj prevzema vlogo mentorja, ki delo tudi vrednoti in ni le posredovalec znanja (Fullan, 2007). Stop motion animacija tako odpira prostor za inovativne prakse, ki šolo približujejo učencem in njihovemu vsakdanjemu digitalnemu okolju.

8 Proces izvedbe

8.1 Branje in razumevanje besedila

Prvi korak projekta je bil namenjen skupnemu branju in razumevanju izbranega besedila. Začetno branje sem izvedla sama, s poudarkom na intonaciji, ritmu in izrazu, da sem učencem približala razpoloženje zgodbe ter jih motivirala za nadaljnje delo. Nato so učenci prevzeli vloge in sami prebirali besedilo po delih, kar je omogočilo aktivno vključevanje ter krepitev njihove govorne interpretacije. S tem postopkom so se postopno seznanili z zgodbo in motivacijami literarnih likov ter razvijali empatijo in sposobnost življenja v različne perspektive.

Tak pristop je bil ključen, saj je zagotovil razumevanje vsebine, ki je osnova za vse nadaljnje ustvarjalne faze. Obenem je branje po vlogah učence spodbujalo k premagovanju začetne sramežljivosti in jih pripravljalo na kreativno transformacijo zgodbe v animacijo. V ozadju so se razvijale še druge pomembne spretnosti: poslušanje vrstnikov, koncentracija in razumevanje besedila na globlji ravni, kar je pogosto izziv v heterogenih skupinah.

8.2 Diferencirano delo in ustvarjanje scene

Po bralnem uvodu je sledila faza kreativnega oblikovanja, pri kateri je bilo še posebej pomembno diferencirano vključevanje učencev glede na njihove močne plati, interese in preferenčne načine izražanja. Tisti, ki so uživali v risanju in likovnem izražanju, so ustvarjali junake, rekvizite in prizorišče na risalnih listih. Njihova naloga je bila, da zgodbo vizualno ponazorijo in vanjo vnesejo lastno domišljijo, kar je spodbujalo likovno ustvarjalnost, prostorsko predstavo in občutek za podrobnosti. Učenci z bolj izraženimi jezikovnimi sposobnostmi so se osredotočili na dialoge. Skrajšali so besedilo, ga prilagodili stripovskemu formatu in ga zapisali v oblačke, ki so jih nato pritrdili k prizorom. S tem so urili zgoščevanje besedila, prepoznavanje bistvenega in jasno izražanje misli. Raznolike dejavnosti so omogočale, da se je vsak učenec našel v vlogi, ki mu je bila blizu, obenem pa se je učil spoštovati in dopolnjevati delo drugih. Celoten proces je temeljil na sodelovanju, saj so morali učenci svoje izdelke uskladiti v enotno zgodbo. To jih je učilo pogajanja, sprejemanja kompromisov in odgovornosti do skupnega cilja, kar so ključne socialne veščine, ki jih tradicionalni pouk pogosto ne razvija dovolj.

8.3 Snemanje in animacija

Najzahtevnejša, a hkrati najbolj navdušujoča faza projekta je bila izdelava animacije. Učenci so junake in prizore postopno premikali ter po vsakem premiku posneli fotografijo. Delo so opravljali v majhnih skupinah, kar je omogočilo aktivno vključevanje vseh in zmanjšalo možnost za pasivnost. Vsak premik je zahteval natančnost, potrpežljivost in koordinacijo. Učenci so hitro spoznali, da je prav od njihove doslednosti odvisna kakovost končnega izdelka. Snemanje je poleg tehničnih spretnosti spodbujalo tudi matematično-logično razmišljanje, saj so morali učenci razumeti, da več zaporednih fotografij ustvarja iluzijo gibanja. Pri tem so se učili o osnovnih filmskih principih, kot so hitrost sličic, kontinuiteta in pomen detajlov. Tisti učenci, ki so želeli, so posodili glasove animiranim junakom. Ta naloga je bila posebej priljubljena, saj jim je omogočila, da izrazijo svojo igralsko plat brez pritiska nastopanja pred občinstvom. Glasovna interpretacija je dodala animaciji novo dimenzijo ter učencem ponudila možnost, da se identificirajo z liki na intimen in kreativen način.

Celoten proces snemanja in sinhronizacije je učencem prinesel občutek dosežka, saj so na koncu lahko videli konkreten rezultat svojega dela. Animirani film ni bil zgolj učni pripomoček, ampak tudi dokaz njihove ustvarjalnosti, sodelovanja in tehnične spretnosti. Za mnoge učence je bil to prvi stik z medijskim ustvarjanjem, kar je še dodatno povečalo motivacijo in odprlo vrata k razmisleku o novih možnostih učenja v šolskem prostoru.

9 Poglobljena evalvacija in refleksija učencev

Med procesom animacije so učenci večkrat izrazili navdušenje nad ustvarjanjem, hkrati pa so se srečevali z izzivi, kot je natančno premikanje junakov in usklajevanje prizorov. Posebno

so cenili, da niso bili izpostavljeni nastopanju pred razredom, hkrati pa so čutili, da ustvarjajo nekaj pomembnega. Tisti, ki so prispevali glasove, so poročali o občutku odgovornosti in močni identifikaciji z junaki. Refleksije so pokazale, da metoda stop motion omogoča izražanje čustev in empatijo, kar je pri klasični dramatizaciji pogosto redkeje, ter spodbuja sodelovanje in skupinsko usklajevanje.

10 Primerjava s tradicionalno dramatizacijo

Klasična dramatizacija temelji na spontanem nastopu in lahko izpostavi učence, ki se bojijo nastopanja. Pri stop motion animaciji pa so vloge prilagojene posameznikovim sposobnostim in interesom, nekateri se osredotočijo na vizualno ustvarjanje, drugi na jezik, tretji na glasovno izvedbo. Metoda omogoča vključevanje vseh učencev, razvoj večdimenzionalnih kompetenc, trajnost izdelka, ki ga lahko vidijo učenci in starši, ter spodbuja samorefleksijo in evalvacijo lastnega dela.

11 Prednosti metode stop motion

Metoda spodbuja motivacijo, saj učenci takoj vidijo rezultate svojega dela. Diferencirano učenje omogoča, da vsak prispeva glede na svoje močne plati. Hkrati razvija ustvarjalnost, kritično razmišljanje in tehnične veščine, kot so osnovna digitalna pismenost in koordinacija premikanja likov. Sodelovanje pri snemanju in sinhronizaciji glasov krepi socialne kompetence, komunikacijo in timsko delo.

12 Omejitve in izzivi

Stop motion je časovno zahteven, saj snemanje, premikanje likov in natančno fotografranje zahtevajo potrpežljivost. Potrebna je tudi tehnična podpora in osnovno razumevanje digitalnih orodij, učitelj pa potrebuje sposobnost diferenciranega vodenja, da lahko koordinira različne aktivnosti. To je lahko izziv za manj izkušene učitelje.

13 Evalvacija doseganja ciljev

Na podlagi opazovanja, refleksij učencev in odziva staršev smo ugotovili, da so bili cilji projekta doseženi. Učenci so razumeli besedilo in likovno logiko prizorov, prispevali so unikatne elemente, izboljšali socialne spretnosti ter pridobili samozavest in motivacijo. Objavljanje filma je povečalo občutek dosežka in vidljivost njihovega dela.

14 Diskusija in nova spoznanja

Projekt odpira več pomembnih vprašanj za pedagoško prakso. Stop motion omogoča inovativnost pouka, saj klasične metode nadgrajuje z digitalno ustvarjalnostjo in večjo vključenostjo učencev. Prav tako omogoča, da učenci z različnimi sposobnostmi prispevajo na svoj način, kar pri klasični dramatizaciji ni vedno mogoče. Rezultati so merljivi in vidni, to pa omogoča natančno analizo dosežkov. Poleg tega projekt povezuje umetnost, jezik, tehnologijo in socialne veščine, kar dopolnjuje tradicionalni pouk.

Zaključek

Projekt Medko sladkosnedko je pokazal, da lahko klasično poučevanje dramatike zamenjamo z inovativno metodo, ki povezuje umetnost, tehnologijo in sodelovalno učenje. Stop motion animacija je učencem omogočila, da so se vključili na različne načine, glede na svoje sposobnosti in interese, ter da so razvijali ustvarjalnost, samozavest in socialne spretnosti. Pri delu so učenci prevzemali aktivne vloge, od razumevanja besedila, prilagajanja dialogov, likovnega ustvarjanja in snemanja do glasovne interpretacije. Prav ta procesna raznolikost je omogočila diferenciacijo in inkluzivnost – tudi tisti, ki se običajno izogibajo nastopanju, so postali enakovredni soustvarjalci. Evalvacija skozi opazovanje, refleksije učencev in odzive staršev je pokazala visoko motivacijo in ponos učencev na končni izdelek. Izkušnja potrjuje, da inovativne metode, kot je stop motion animacija, niso zgolj popestritev pouka, ampak učinkovito pedagoško orodje, ki omogoča povezovanje predmetnih področij ter krepi digitalne, socialne in ustvarjalne kompetence. Primerjava s klasično dramatizacijo je razkrila, da stop motion prinaša večjo participacijo in enakopravnejše vključevanje, kar je za raz-

rede NIS še posebej dragoceno. Projekt tako odpira nove perspektive za razvoj sodobnega pouka, pri katerem imajo učenci možnost, da znanje soustvarjajo na aktiven, kreativen in njim prilagojen način.

Literatura

Beane, J. A. (1997). Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. Teachers College Press.

European Commission (2018). Digital Education Action Plan. Brussels: European Union.

Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. Routledge.

Prensky, M. (2010). Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Corwin Press.

Šugman Bohinc, L. (2019). Dramatika v šoli: med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Yilmaz, R. M. (2016). Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. Computers in Human Behavior, 54.

IGRIFIKACIJA KOT DIDAKTIČNA METODA ZA SPODBUJANJE MOTIVACIJE IN ANGAŽIRANOSTI DIJAKOV PRI POUKU PSIHOLOGIJE

Povzetek: Prispevek obravnava igrifikacijo kot sodoben didaktični pristop, ki s pomočjo elementov igre spodbuja motivacijo, angažiranost in aktivno sodelovanje dijakov pri pouku. Predstavljene so temeljne značilnosti igrifikacije in razlika med učenjem na podlagi igre ter uporabo posameznih igralnih mehanizmov v učnem kontekstu. Poseben poudarek je namenjen izvedbi digitalne sobe pobega Pobeg iz Freudovega kavča, ki sem jo izvedla pri pouku psihologije v četrtem letniku gimnazijskega programa. Aktivnost je dijakom omogočila pregled in poglobitev znanja o psiholoških smereh in teorijah osebnosti na interaktiven, sodelovalen in problemsko zasnovan način. Na podlagi izvedene aktivnosti ugotavljam, da igrifikacija učinkovito podpira formativno spremljanje, razvija socialne, kognitivne in metakognitivne kompetence ter ustvarja pozitivno razredno klimo. Dijaki so pri reševanju izzivov spontano prevzemali različne vloge, kar je dodatno spodbujalo sodelovanje in odgovornost za uspeh skupine. Kljub zahtevni pripravi aktivnosti in tehničnim izzivom, se je metoda izkazala za motivacijsko učinkovito, zabavno in pedagoško smiselno dopolnilo k obstoječim metodam pri pouku psihologije.

Ključne besede: igrifikacija, didaktične metode, soba pobega, psihologija, motivacija

GAMIFICATION AS A DIDACTIC METHOD FOR ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION AND ENGAGEMENT IN PSYCHOLOGY EDUCATION

Abstract: This paper explores gamification as a modern didactic approach that uses game elements to enhance motivation, engagement, and active participation in learning. It outlines the key features of gamification and distinguishes it from game-based learning, emphasizing the use of specific game mechanics in educational contexts. A special focus is placed on the implementation of the digital escape room *Escape from Freud's Couch*, conducted in a fourth-year high school psychology class. The activity allowed students to review and deepen their understanding of psychological schools and personality theories in an interactive, collaborative, and problem-based manner. Based on the conducted activity, the findings indicate that gamification effectively supports formative assessment, develops social, cognitive, and metacognitive skills, and fosters a positive classroom climate. Students spontaneously assumed various roles during challenges, further promoting collaboration and shared responsibility for group success. Despite the time-consuming preparation and occasional technical issues, the method proved to be motivationally effective, enjoyable, and pedagogically valuable, serving as a meaningful complement to the existing teaching methods in psychology class.

Keywords: gamification, didactic methods, escape room, psychology, motivation

Uvod

Igra je temeljna človeška dejavnost in ključni dejavnik zdravega razvoja posameznika v vseh življenjskih obdobjih. Predstavlja varen poligon za raziskovanje, preizkušanje ter razvijanje različnih življenjsko pomembnih kompetenc. V zgodnjem otroštvu igra spodbuja razvoj osnovnih kognitivnih, gibalnih, socialnih in čustvenih veščin, kasneje, v šolskem obdobju, pa krepi ustvarjalno mišljenje, sodelovanje in reševanje (miselnih) problemov. Pomembno vlogo ohranja tudi v mladostništvu, saj omogoča eksperimentiranje z identiteto, krepitev socialnih vezi ter sprostitev (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1998; Zupančič in Kavčič, 2011), odraslosti pa prispeva k ohranjanju razigranosti, radovednosti in krepitvi psihološkega blagostanja (Fredrickson, 2001). Igra je tesno povezana z učenjem, saj spodbuja notranjo motivacijo, aktivno sodelovanje ter učinkovito prenašanje teoretičnega znanja v vsakdanje življenjske situacije (Gee, 2007). Zaradi svoje narave ima igra pomembno vlogo v sodobnih didaktičnih pristopih, ki si prizadevajo, da bi učenje postalo bolj privlačno, interaktivno in zabavno. V nadaljevanju prispevka bo osvetljena razlika med učenjem na podlagi igre in igrifikacijo, predstavljeni bodo temeljni elementi igrifikacije ter kritična analiza prednosti in izzivov uporabe te metode v učnem kontekstu. Na koncu pa bom predstavila in ovrednotila še primer integracije igrifikacije v gimnazijski pouk psihologije.

Učenje na podlagi igre in igrifikacija

Učenje na podlagi igre in igrifikacija predstavljata dva sorodna, a vendar ločena pristopa k oblikovanju sodobnega izobraževalnega procesa. Oba vključujeta elemente igre, vendar se razlikujeta po načinu in namenu njihove uporabe.

Učenje na podlagi igre se nanaša na uporabo celovitih izobraževalnih iger, ki služijo kot neposredni učni medij. Takšne igre omogočajo učencem interaktivno učenje skozi simulacije, kvize in druge aktivne dejavnosti, zasnovane za doseg določenih učnih ciljev (Plass, Homer in Kinzer, 2015). Ta pristop izkorišča igranje kot osrednji način za posredovanje znanja ter urjenje kognitivnih in praktičnih veščin. Igrifikacija pa pomeni uporabo elementov igre v kontekstu, ki sam po sebi ni igra, na primer v šolskem okolju ali izobraževalnem programu (Deterding, Dixon, Khaled in Nacke, 2011). Pri tem gre za vpeljavo značilnosti, kot so točke, značke, lestvice napredovanja, izzivi in misije, v učni proces z namenom povečanja motivacije, angažiranosti in notranje spodbude učencev (Lee in Hammer, 2011). Za razliko od učenja na podlagi igre, kjer je igra osrednji učni pripomoček, je pri igrifikaciji igra le okvir oziroma orodje za izboljšanje učnega okolja. Ta metoda ne zahteva oblikovanja celostne igre, temveč uporablja posamezne igralne mehanizme za ustvarjanje privlačnejših učnih izkušenj. Čeprav je izraz igrifikacija v sodobnem pomenu uveljavljen šele v zadnjih dveh desetletjih (Werbach in Hunter, 2012), temelji na daljši tradiciji, ki sega do pedagogov, kot sta Montessori in Dewey, ki sta poudarjala pomen igre, aktivnosti in elementov tekmovalnosti pri učenju (Lee in Hammer, 2011). Z razvojem digitalnih tehnologij je igrifikacija dobila nov zagon in širšo uporabo ne le v šolstvu, temveč tudi v poslovnem svetu in zdravstvu (npr. za spodbujanje vedenjskih sprememb). Raziskave kažejo, da imata tako učenje na podlagi igre kot igrifikacija v šolskem okolju pomembne prednosti, njuna uporabnost pa se razlikuje glede na cilje pouka, starostno skupino in predmetno področje. Sailer in L. Homner (2020) izpostavljata, da je učenje na podlagi igre še posebej učinkovito pri mlajših učencih in pri izvajanju specifičnih nalog, igrifikacija pa deluje kot širši motivacijski okvir, ki je primarno primeren za starejše učence in višje ravni izobraževanja.

Elementi igrifikacije v izobraževalnem kontekstu

Uspešna implementacija igrifikacije v izobraževalnem okolju zahteva razumevanje temeljnih elementov, ki oblikujejo izkušnjo igre. Werbach in Hunter (2012) ločita dinamike, mehanike in komponente igrifikacije.

Igralne dinamike so elementi, ki spodbujajo učence, da pri igrifikaciji sploh sodelujejo. Predstavljajo različne psihološke in socialne sile, ki usmerjajo izkušnjo in odziv udeležencev ter nagovarjajo njihove potrebe in želje preko interakcije z igro.

Dinamike igrifikacije med drugim vključujejo:

- občutek omejenosti (npr. omejeni viri, časovni pritisk),
- čustva (npr. veselje ob uspehu, presenečenje),
- zgodbo, ki dejavnosti daje ustrezen okvir oz. kontekst v obliki pripovedi,
- možnost napredovanja in
- odnose med udeleženci.

Mehanike so oprijemljive strukture, pravila in postopki, ki določajo, kako poteka igra in kaj morajo igralci storiti, da napredujejo. Delujejo kot orodja za usmerjanje vedenja in zagotavljanje povratnih informacij. Pogoste mehanike vključujejo:

- izzive (udeleženec ima pred sabo nekaj težje dosegljivih ciljev, ki jih mora doseči),
- povratne informacije (omogočajo, da udeleženec pridobi neposredno informacijo o svojem delu in navodila za nadaljnje delo),
- nagrade (udeleženec jih pridobi šele, ko doseže neki cilj),
- tekmovanje (spodbuja, da udeleženci tekmujejo med sabo in si prizadevajo za čim višje dosežke) in
- sodelovanje (temelji na delu v skupini).

Komponente pa so vidni, pogosto otipljivi elementi igre, ki so neposredno zaznavni za igralca. So fizična ali digitalna utelešenja mehanik in dinamik. Mednje sodijo:

- dosežki in značke (vizualne predstavitve skupka doseženih znanj), ki spodbujajo sprotno povratno informacijo,
- zbirke (nabor predmetov ali značk),
- lestvice (vizualni prikaz dosežkov udeležencev pri določeni aktivnosti),
- stopnje (vodeni koraki za napredovanje udeleženca po različno zahtevnih stopnjah),
- avatarji (vizualne predstavitve igralčeve podobe) in
- virtualne dobrine (virtualna sredstva z določeno vrednostjo).

Ti elementi se v učnem procesu dopolnjujejo in povezujejo: dinamike predstavljajo širši psihološki okvir izkušnje, mehanike določajo strukturo in pravila igrificirane dejavnosti, komponente pa so konkretni, vidni elementi igre (utelešenje dinamik in mehanik).

Vrednotenje igrifikacije kot didaktične metode

Uporabo igrifikacije v izobraževanju podpirajo številne psihološke teorije kot npr. Teorija samodoločanja (Deci in Ryan, 2000), ki poudarja tri temeljne psihološke potrebe – avtonomijo, kompetenco in povezanost, njihova izpolnjenost pa naj bi spodbujala notranjo motivacijo. Raziskave, ki so preučevale motivacijske učinke igrifikacije, so potrdile, da premišljena uporaba elementov, kot so točke, značke, lestvice in stopnje, spodbuja notranjo in zunanjo motivacijo ter zmanjšuje amotivacijo (Kim, Rothrock in Freivalds, 2020).

Igrifikacija v izobraževalnem kontekstu je smiselna tudi z vidika Teorije toka (Csikszentmihalyi, 2000), pri čemer izzivi in takojšnja povratna informacija v sklopu igrifikacije pripomorejo k vzpostavljanju optimalnega stanja visoke osredotočenosti (in storilnosti). Nenazadnje pa igrifikacijo lahko povežemo tudi s Teorijo zastavljanja ciljev (Locke in Latham, 2013), ki razlaga, da jasno določeni cilji, opremljeni s sprotno povratno informacijo (točkami, nivoji, dosežki), izboljšujejo uspešnost učenja. Skladno s teorijami se torej največji pozitivni učinki uporabe igrifikacije kažejo na področju notranje motivacije, ki spodbuja večjo angažiranost, vztrajnost in aktivno sodelovanje učencev in dijakov v učnem procesu (Domínguez idr., 2013; Mihelač, 2022). Igrifikacija spodbuja doživljanje prijetnih čustev in občutka kompetentnosti, kar se povezuje z bolj pozitivnim odnosom do sebe ter do učne snovi, kar posledično vodi v boljšo zapomnitev ter višje učne dosežke (Ryan in Deci, 2000). Uporaba igrifikacije je lahko koristna tudi pri oblikovanju in vzdrževanju pozitivne razredne klime, saj skupinski izzivi, ki zahtevajo sodelovanje, spodbujajo učinkovito komunikacijo med člani skupine ter krepijo njihovo splošno socialno povezanost (Dichev in Dicheva, 2017). Kljub številnim prednostim pa ima ta didaktična metoda tudi omejitve in pomanjkljivosti. Slabo zasnovana igrifikacija lahko vodi v prekomerne zunanje motivacijske pritiske, ki zameglijo pomen vsebine in preusmerijo pozornost učencev na zbiranje točk in nagrad (Hanus in Fox, 2015). Prekomerno zanašanje na tekmovalne elemente lahko negativno vpliva na socialne odnose med učenci in/ali povzroči anksioznost pri manj samozvestnih posameznikih. Poleg tega priprava kakovostne igrificirane učne izkušnje zahteva veliko časa, tehničnega znanja in pedagoškega načrtovanja, kar za mnoge učitelje lahko predstavlja dodatno oviro (Mihelač, 2022).

Kot opozarja L. Mihelač (2024) je za uspešno vključevanje igrifikacije v pedagoško prakso pomembno, da se učitelj osredotoči na pedagoške cilje, ne le na privlačne igralne elemente. Priporočljivo je, da se igrifikacija kombinira z drugimi aktivnimi metodami učenja (npr. sodelovalnim učenjem, igro vlog, eksperimenti ali raziskovalnimi nalogami) in da se učenci vključijo v refleksijo o lastnem učenju.

Digitalna soba pobega pri pouku psihologije – Pobeg iz Freudovega kavča

V okviru pouka psihologije sem za dijake četrtega letnika Gimnazije Franceta Prešerna v aprilu 2025 izvedla učno uro v obliki digitalne sobe pobega z naslovom Pobeg iz Freudovega kavča. Pri oblikovanju sobe pobega sem uporabila brezplačno različico digitalnega orodja Genially, ki omogoča interaktivno oblikovanje učnih vsebin z vnaprej pripravljenimi predlogami ter možnostjo personalizacije. Glavni cilj ure je bil, da dijaki preko skupinskega sodelovanja na zabaven način preverijo in utrdijo svoje znanje iz poglavij Psihologija kot znanost in Teorije osebnosti ter ga uporabijo na praktičnih primerih z vidika različnih

duševnih procesov in vedenja. Učna ura je bila izvedena v obsegu dveh šolskih ur, pri čemer je bilo približno 15 minut namenjenih uvodni motivaciji, delitvi v skupine in razlagi navodil, približno 60 minut aktivnostim v digitalni sobi pobega ter 15 minut evalvaciji in povratnim informacijam s strani dijakov.

Uro smo izvedli v računalniški učilnici, dijaki pa so bili razdeljeni v šest skupin po štiri do pet članov. Vsaka skupina je imela svoj računalnik z dostopom do spletne povezave z igro. Ob kliku na povezavo se je dijakom odprla uvodna stran z naslovom, osnovnimi navodili in gumbom »Začetek«, preko katerega so vstopili v prvo sobo. Celotna igra je bila razdeljena na šest sob, vsaka pa je vključevala uvodni nagovor in poljubno število izzivov, ki so jih morali dijaki uspešno rešiti, da so prejeli geslo za vstop v naslednjo sobo. Sobe so se odvijale v naslednjem vrstnem redu:

- Prva soba z naslovom »Kje se začne psihologija?«, zajema naloge s področja raziskovalnih metod in tehnik, npr. dijaki določajo najustreznejše raziskovalne tehnike za podana raziskovalna vprašanja.

- Druga soba z naslovom »Potop v nezavedno«, se osredotoča na naloge s področja psihoanalize, npr. dijaki na primeru opisa posameznikovega vedenja prepoznajo prevladujoče področje strukture osebnosti.

- Tretja soba z naslovom »Eksperiment uma«, zajema naloge s področja vedenjske psihologije, npr. razvrščanje naučenih vedenj k ustreznim oblikam učenja.

- Četrta soba z naslovom »V središču je človek«, se osredotoča na humanistično psihologijo, npr. sestavi pravilno zaporedje potreb po Maslowi hierarhiji.

- Peta soba z naslovom »Misliš, torej obstajaš«, obravnava naloge iz kognitivne psihologije, npr. določitev stopnje razvoja mišljenja po Piagetu na podlagi ogleda posnetka.

- Šesta soba z naslovom »Psiholog v akciji«, vključuje integracijo znanja iz vseh prejšnjih sob, npr. povezovanje izrekov z avtorji ali pripadajočimi psihološkimi smermi.

Ob vsakem podanem odgovoru so dijaki prejeli animirano povratno informacijo in ključ, če so izzive uspešno rešili. Hkrati so na zaslonu lahko spremljali svoj napredek, ob uspešnem zaključku zadnje sobe pa so prejeli tudi simbolično nagrado.

Dijaki so učno uro s sobo pobega sprejeli z velikim navdušenjem. Že ob uvodnem delu so pokazali močno vključenost in radovednost. Ker so morali sodelovati, razmišljati in uporabljati predhodno znanje, je bila aktivnost odlična priložnost za razvijanje kritičnega mišljenja in socialnih veščin.

Opazila sem, da so se v skupinah spontano oblikovale različne socialne vloge – nekateri so prevzeli vlogo vodij, drugi zapisovalcev ali »iskalcev« namigov. Ta dinamika je dodatno spodbudila sodelovalno učenje in odgovornost vsakega posameznika za uspeh skupine.

Čeprav so nekatere skupine imele manjše tehnične težave z orodjem Genially, je večina dijakov izpostavila, da jim je tak način preverjanja znanja bolj zanimiv kot drugi kvizi (npr. preko Kahoota) ali ustno ponavljanje. Najbolj so uživali v skupinskem delu, ugibanju in napredovanju skozi zgodbo, ob tem pa so poudarili občutek sproščenosti in zabave brez prevelikega napora. Z vidika učiteljice ocenjujem, da je bila aktivnost zelo uspešna. Dijaki so pokazali dobro razumevanje snovi in skozi igro utrdili ključne koncepte. Digitalna soba pobega se je izkazala kot učinkovita oblika formativnega spremljanja, saj omogoča sproten vpogled v razumevanje in hitro podajanje povratnih informacij. Poleg vsebinskega znanja je dejavnost spodbujala tudi komunikacijo, sodelovanje, reševanje problemov in ustvarjalnost. Kombinacija igre in učenja je prispevala k pozitivni učni klimi, v kateri so dijaki sproščeno izražali ideje in brez strahu sprejemali izzive.

Zaključek

Izvedba digitalne sobe pobega Pobeg iz Freudovega kavča je pokazala, da je igrifikacija učinkovita metoda za aktivno učenje pri pouku psihologije. Dijaki so preko interaktivnih nalog in problemov, povezanih z vsebinami o psiholoških smereh in teorijah osebnosti, razvijali ne le vsebinsko znanje, temveč tudi sodelovalne, komunikacijske in metakognitivne kompetence. Igrifikacija je povečala njihovo motivacijo, spodbudila radovednost in ustvarila

učno okolje, v katerem so se dijaki pogumno soočali z izzivi in reševali naloge v skupinah. Kljub očitnim prednostim pa ta metoda prinaša tudi izzive. Priprava interaktivnih učnih okolij je časovno zahtevna in je pri uporabi digitalnih orodij pogosto omejena z njihovo dostopnostjo ter z digitalnimi kompetencami učitelja. Prav tako ima uporaba igrifikacije lahko različen učinek pri različnih dijakih, odvisno od njihovega predznanja in stopnje angažiranosti. Kljub temu menim, da premišljena in občasna uporaba igrifikacija kot didaktične metode v razredu prinese več prednosti kot pomanjkljivosti.

V prihodnje bi bilo smiselno razviti več interdisciplinarnih digitalnih orodij, ki bi omogočala hitrejša in enostavnejša oblikovanje učnih vsebin preko igrifikacije ter hkrati spodbujala poklicni razvoj učiteljev na področju digitalne pedagogike.

Literatura

- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. in Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, C. in Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., in Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Hanus, M. D. in Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Ho, W. Y. (2022). Influence of play on positive psychological development in emerging adulthood: A serial mediation model. *Frontiers in psychology*, 13, 1057557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057557>
- Kim, E., Rothrock, L. in Freivalds, A. (2020). The impact of gamification on the motivation and performance of engineering students through the lens of self-determination theory. *International Journal of Engineering Education*, 36(3), 1117–1131.
- Lee, J. J. in Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic exchange quarterly*, 15(2), 146–151.
- Locke, E. A. in Latham, G. P. (2013). Goal setting theory, 1990. V E. A. Locke in G. P. Latham (ur.), *New developments in goal setting and task performance* (str. 3–15). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203082744>
- Marjanovič Umek, L., in Lešnik Musek, P. (1998). Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri. *Psihološka obzorja*, 7(1), 25–48.
- Mihelač, L. (2024). *Igrifikacija – inovativen pristop k učenju*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Plass, J. L., Homer, B. D. in Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sailer, M. in Homner, L. (2020). The gamification of learning: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Werbach, K. in Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2011). Psihološke značilnosti otrok in mladostnikov. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 277–311). Ljubljana: Znanstvena založba FF.

DIDAKTIČNI IZZIVI POVEZOVANJA TEORIJE IN PRAKSE PRI POUKU STROJNIŠTVA

Povzetek: Prispevek obravnava didaktične izzive povezovanja teorije in prakse pri pouku strojništva, kjer je preplet tehničnih in tehnoloških znanj ključen za razvoj poklicnih kompetenc dijakov. Poudarjene so prednosti integriranega pristopa, kot so večja motivacija, trajnejše znanje in tesnejše sodelovanje z gospodarstvom, ter izpostavljene ovire, med katerimi prevladujejo ločenost pouka, pomanjkanje usklajevanja med učitelji in zastarela oprema. V zaključku so predstavljeni izvedljivi koraki za izboljšanje povezovanja kot so redni strokovni sestanki, izobraževanje učiteljev, sodelovanje z industrijo in izvedba mikroprojektov, kateri lahko teoretična načela prenesejo v dejansko pedagoško prakso.

Ključne besede: povezovanje teorije in prakse, strojništvo, poklicno izobraževanje, didaktični izzivi, praktični pouk, sodelovanje z gospodarstvom, kompetence dijakov, integrirani pouk

DIDACTIC CHALLENGES OF LINKING THEORY AND PRACTICE IN MECHANICAL ENGINEERING EDUCATION

Abstract: The article addresses the didactic challenges of combining theory and practice in mechanical engineering education, where the interplay of technical and technological knowledge is crucial for the development of students' professional competencies. The advantages of an integrated approach, such as greater motivation, more lasting knowledge, and closer cooperation with the economy, are emphasized, and the obstacles, which include the separation of teaching, lack of coordination among teachers, and outdated equipment, are highlighted. The conclusion presents feasible steps for improving integration, such as regular professional meetings, teacher education, cooperation with industry, and the implementation of micro-projects that can transfer theoretical principles into actual pedagogical practice.

Key words: integrating theory and practice, mechanical engineering, vocational education, didactic challenges, practical training, cooperation with industry, students' competencies, integrated education

1 Uvod

Povezovanje teorije in prakse predstavlja eno temeljnih načel kakovostnega poklicnega in strokovnega izobraževanja. V sodobnih učnih okoljih se kaže potreba po tem, da dijaki ne le osvojijo teoretične koncepte, temveč jih znajo uporabiti v konkretnih situacijah. Še posebej v strojništvu, kjer se prepletajo mehanske, tehnološke in informacijske zakonitosti, je prehod med znanjem in delom ključen za razvoj poklicne kompetentnosti. Raziskave kažejo, da se dijaki tehniških in poklicnih programov največ naučijo, kadar je učni proces zasnovan na konkretnih izdelkih, nalogah in projektih, povezanih z realnimi proizvodnimi situacijami. V Sloveniji pa ostaja izziv predvsem organizacijsko in didaktično povezovanje učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov z učitelji praktičnega pouka. Dodatno kompleksnost prinaša usklajevanje urnikov in prostorskih pogojev, pa tudi različni pogledi učiteljev na razlago istih tehničnih vsebin, kar včasih povzroča razdrobljeno razumevanje snovi. Pomemben dejavnik uspešnega povezovanja je sodelovanje šole s podjetji, saj takšno partnerstvo omogoča avtentične učne situacije, dostop do sodobnih tehnologij in prenos izkušenj iz prakse v izobraževalni proces, kar dokazano prispeva k višji motivaciji in boljšemu razumevanju snovi.

2 Izobraževanje pred uvedbo sedanjega sistema

Pred uvedbo sodobnega kompetenčnega in modularnega sistema je bilo izobraževanje na področju strojništva zasnovano predvsem predmetno in vsebinsko linearno, z jasno ločitvijo med teoretičnim in praktičnim poukom. Učni načrti so bili toga določeni, kar je učiteljem omogočalo le malo didaktične prožnosti. Teoretični pouk je potekal večinoma frontalno, z uporabo klasične razlage, zapiskov in vaj iz učbenikov. V ospredju je bilo posredovanje pravil, definicij in formul, medtem ko je bilo manj poudarka na razumevanju njihove uporabe v realnih delovnih situacijah. Pouk v učilnici je pogosto potekal brez neposredne povezave z obdelovalnimi procesi, stroji ali konstrukcijskimi rešitvami, kar je pri dijakih ustvarjalo vtis, da je teorija nekaj ločenega od prakse. Praktični pouk pa je bil zasnovan pred-

vsem kot izvajanje vnaprej določenih vaj v šolski delavnici, pri čemer so dijaki sledili točno določenim navodilom brez potrebe po samostojnem odločanju ali reševanju problemov. Tak pristop je sicer omogočal razvoj osnovnih ročnih spretnosti, vendar ni spodbujal kreativnosti, tehnološkega razmišljanja in razumevanja povezave med načrtovanjem, obdelavo in funkcionalnostjo izdelka. Pomanjkljivosti starega sistema so bile vidne tudi v omejenem sodelovanju med šolo in gospodarstvom. Povezava s podjetji je bila večinoma formalna in omejena na obvezno praktično usposabljanje pri delodajalcu (PUD), ki pogosto ni bilo vsebinsko usklajeno z učnimi načrti. Dijaki so se tako v podjetjih srečevali z tehnologijami, ki jih šola ni obravnavala, medtem ko so v šoli pridobivali znanja, ki niso imela neposredne uporabne vrednosti v realnem proizvodnem okolju. Prav tako so bile šolske delavnice pogosto zastarele v primerjavi z industrijsko opremo, kar je dodatno povečevalo razkorak med šolskim znanjem in zahtevami delovnih mest. Zaradi pomanjkanja vsebinske usklajenosti med učitelji teoretičnih in praktičnih predmetov je bilo prehajanje med učilnico in delavnico nepovezano, učni proces pa ni spodbujal sistematičnega razumevanja proizvodnih celot. To se je odražalo v nižji uporabnosti pridobljenega znanja, omejeni samostojnosti dijakov pri reševanju tehničnih problemov, ter nižji motivaciji za učenje, saj dijaki pogosto niso prepoznali neposredne povezave med šolskim znanjem in potrebami delovnega okolja.

3 Prednosti povezovanja teorije in prakse pri pouku strojništva

Popolno povezovanje teorije in prakse v izobraževanju s področja strojništva bi pomenilo, da dijaki vsako teoretično znanje pridobijo in utrdijo skozi praktično izkušnjo, hkrati pa bi bilo vsako praktično delo podprto s teoretičnim razumevanjem. Tak sistem bi bil zasnovan kot neprekinjen učni cikel, kjer se učilnica, delavnica in podjetje medsebojno dopolnjujejo. Učitelji teoretičnih in praktičnih predmetov bi delovali v tesnem timu, učni načrti bi bili vsebinsko in časovno usklajeni, podjetja pa bi bila aktivni partnerji pri načrtovanju učnih nalog. Takšen model, ki bi v praksi uresničeval načelo "učim se, ker delam – in delam, ker razumem", bi imel številne didaktične in razvojne prednosti.

- Boljše razumevanje in trajnejše znanje

Povezovanje teorije in prakse dijakom omogoča, da abstraktne pojme prevedejo v konkretno izkušnjo. Ko dijak pri predmetu tehnologija obdelave kovin spozna vpliv rezalne hitrosti na kakovost površine in to nato sam preveri na CNC-stroju, razvija operativno razumevanje, ne zgolj pomnjenje pravil. Raziskave kažejo, da se pri dijakih, ki sodelujejo v integriranem učnem procesu, zadržanost znanja poveča za 40–50 % v primerjavi s klasičnim predmetnim poukom. Tak način učenja omogoča povezavo med kognitivnim, motoričnim in čustvenim področjem učenja, kar vodi k celostnemu razvoju tehnične kompetentnosti.

- Višja motivacija in občutek smisla

Ena ključnih prednosti popolno delujočega sistema bi bila izrazito višja notranja motivacija dijakov. Dijaki bi razumeli, zakaj se neko znanje učijo in kje ga bodo uporabili. Ko učenec spozna, da se zakonitosti iz mehanike neposredno odražajo v stabilnosti njegove konstrukcije ali v kakovosti izdelka, pridobi občutek smiselnosti in osebne vpletenosti. Po raziskavi Deci & Ryan (2017) takšno doživljanje avtonomije in kompetentnosti poveča notranjo motivacijo za 30–40 %, kar se odraža v boljši koncentraciji in večji pripravljenosti za sodelovanje pri zahtevnih nalogah.

- Razvoj kompleksnih poklicnih kompetenc

V popolnoma povezanem sistemu bi dijaki razvijali kompleksne kompetence, ki vključujejo tehnično znanje, reševanje problemov, timsko delo, digitalne veščine in samorefleksijo. Namesto da bi se učili le, kako obdelati kos po risbi, bi razumeli celoten proces, od konstrukcije, izbire materiala in načrtovanja orodij do končne kontrole kakovosti. Takšen pristop ustreza zahtevam sodobne industrije, ki ne potrebuje le izvajalcev, temveč samostojne reševalce tehničnih problemov. Učinkovit prenos teorije v prakso bi tako oblikoval dijake, ki bi bili zmožni samostojno načrtovati, analizirati in optimizirati proizvodne postopke.

- Tesnejše sodelovanje z gospodarstvom

Če bi sistem dobro deloval, bi bila sodelovanje med šolo in podjetji stalna in dvosmerna.

Šole bi sproti pridobivale informacije o novih tehnologijah, standardih in kompetencah, ki jih gospodarstvo potrebuje, podjetja pa bi sodelovala pri oblikovanju učnih modulov, projektov in praktičnih nalog. Tako bi dijaki reševali avtentične naloge iz proizvodnje, kar bi jim omogočilo realno izkušnjo dela v industriji. Po podatkih OECD (2022) dijaki, ki se učijo v sodelovanju s podjetji, dosegajo do 35 % večjo zaposljivost po končanem izobraževanju. Poleg tega bi tak sistem omogočil tekoče prehajanje dijakov iz šole v delovno okolje, saj bi se učni proces vsebinsko in organizacijsko ujemal z realnimi delovnimi pogoji.

- Večja strokovna avtonomija učiteljev

Učitelji v dobro delujočem sistemu povezovanja teorije in prakse ne bi bili več omejeni s toga razdelitvijo predmetov, temveč bi imeli večjo didaktično svobodo in odgovornost. Učitelji tehnologije, mehanike, elektrotehnike in praktičnega pouka bi skupaj načrtovali učne sklope, kar bi omogočalo vertikalno in horizontalno integracijo znanja. Učitelji bi delovali kot mentorji in svetovalci, ne le kot posredovalci informacij. Tak način dela bi prispeval k strokovni rasti, saj bi zahteval stalno izmenjavo izkušenj, refleksijo in posodabljanje znanja.

- Razvijanje ustvarjalnosti in inovativnosti

Povezan sistem bi dijakom omogočal več prostora za samostojno raziskovanje, načrtovanje in preizkušanje rešitev. Namesto pasivnega izvajanja postopkov bi dijaki analizirali težave, predlagali rešitve in eksperimentalno preverjali njihovo učinkovitost. Tak način učenja spodbuja inovativno mišljenje, ki je ključno za sodobno strojništvo, kjer se tehnologije, materiali in postopki nenehno spreminjajo. S tem bi šolsko okolje postalo laboratorij ustvarjalnosti, kjer se povezujejo znanost, tehnologija in praksa.

- Družbeni in ekonomski učinki

Dobro delujoč sistem povezovanja teorije in prakse v strojništvu bi imel širše pozitivne učinke tudi na gospodarstvo in družbo. Dijaki bi vstopali na trg dela bolj pripravljeni, podjetja bi lažje našla usposobljene kadre, šole pa bi postale lokalni razvojni centri znanja. Tak model bi dolgoročno prispeval k večji konkurenčnosti industrije, zmanjšanju vrzeli med izobraževanjem in delom, ter krepitvi ugleda poklicnega izobraževanja v družbi.

4 Didaktični izzivi pri povezovanju teorije in prakse pri pouku strojništva

Kljub številnim prizadevanjem za povezovanje teorije in prakse se pri pouku strojništva še vedno pojavlja vrsta izzivov, ki omejujejo učinkovitost in celovitost učnega procesa. Spodaj so navedene najpogostejše težave, s katerimi se srečujejo učitelji, dijaki in šole pri uresničevanju tega didaktičnega načela:

- Ločenost teoretičnega in praktičnega pouka (časovno, prostorsko in organizacijsko)
- Pomanjkanje usklajevanja med učitelji strokovno-teoretičnih in praktičnih predmetov
- Različni pogledi učiteljev na razlago istih tehničnih vsebin
- Neizkušenost učiteljev, ki nimajo realnega vpogleda v delavniške procese ali industrijsko okolje
- Omejeno razumevanje pomena povezovanja teorije in prakse med učitelji, ki delujejo pretežno v učilnicah
- Neenaka posodobljenost učne opreme in tehnologije v primerjavi z industrijskimi standardi
- Omejeno sodelovanje šol s podjetji in pomanjkanje kakovostnega mentorstva pri praktičnem usposabljanju
- Pomanjkanje strokovnih usposabljanj učiteljev za izvajanje integriranega pouka
- Neusklajenost med učnimi cilji šole in dejanskimi pričakovanji delodajalcev
- Težave pri ocenjevanju in preverjanju kompleksnih kompetenc dijakov
- Nizka motivacija dijakov zaradi nejasne uporabnosti teoretičnih vsebin
- Tog urnik in premalo časa za skupno načrtovanje, ter izvajanje medpredmetnih projektov
- Finančne omejitve pri nabavi sodobne opreme, orodij in materialov
- Pomanjkanje sodobnih didaktičnih gradiv, ki bi integrirala teoretične in praktične vsebine
- Neenak dostop dijakov do kakovostnih učnih izkušenj v različnih podjetjih

Pri povezovanju teorije in prakse pri pouku strojništva se pojavlja večplastna skupina težav, ki vplivajo na kakovost učnega procesa. Ena temeljnih ovir je ločenost teoretičnega in

praktičnega pouka, tako časovno kot prostorsko. Pouk teorije se praviloma izvaja v učilnicah, praktične vsebine pa v delavnicah, kar otežuje sprotno povezovanje vsebin. Poleg tega so urniki pogosto togi, kar onemogoča skupno načrtovanje ali sočasno delo dveh učiteljev. Pomanjkanje usklajevanja med učitelji strokovno-teoretičnih in praktičnih predmetov še dodatno prispeva k razdrobljenosti učnega procesa. Učitelji pogosto načrtujejo pouk ločeno, zato se pojavljajo vsebinske vrzeli in razlike v razumevanju ciljev pouka. Pomemben dejavnik, ki vpliva na kakovost povezovanja, je tudi neizkušenost nekaterih učiteljev, predvsem tistih, ki poučujejo teoretične predmete in nimajo neposrednega stika z realnim delovnim okoljem. Brez vpogleda v sodobne delavniške procese in industrijsko prakso težje razumejo, kako se teoretična načela uresničujejo v konkretnih situacijah. Posledično lahko pride do omejenega razumevanja pomena integracije teorije in prakse, saj učitelji, ki delujejo pretežno v učilnicah, pogosto nimajo priložnosti sodelovati pri praktičnih dejavnostih ali projektih. Različni pogledi učiteljev na razlago istih tehničnih vsebin pa povzročajo nejasnosti pri dijakih in zmanjšujejo njihovo zaupanje v uporabnost šolskega znanja.

K težavam pri izvajanju sodobnega pouka strojništva pomembno prispevajo tudi materialni in tehnični dejavniki. Učna oprema in tehnologija, s katerima razpolagajo šolske delavnice, pogosto zaostajata za industrijskimi standardi. Medtem ko industrija uporablja sodobne CNC-stroje, robotske sisteme in digitalne modele, šole marsikje še vedno delajo z zastarelo opremo. To zmanjšuje relevantnost pridobljenih znanj in otežuje dijakom prehod v delovno okolje. Poleg tega se šole soočajo s finančnimi omejitvami, ki vplivajo na nabavo orodij, materialov in vzdrževanje strojev. Pomanjkanje sodobnih didaktičnih gradiv, ki bi integrirala teoretične in praktične vsebine, še dodatno zmanjšuje možnosti za kakovostno poučevanje. Sodelovanje šol s podjetji, ki bi lahko pomembno prispevalo k povezovanju teorije in prakse, je pogosto omejeno ali neenakomerno razvito. Mentorstvo pri praktičnem usposabljanju dijakov (PUD) ni vedno kakovostno, saj delodajalci nimajo dovolj časa ali usposobljenega kadra za individualno delo z dijaki. To vodi do razlik v učnih izkušnjah med podjetji zato nekateri dijaki pridobijo bogate praktične izkušnje, drugi pa opravljajo le enostavnejša, ponavljajoča dela. Posledično imajo dijaki neenak dostop do kakovostnega učenja in različno razvite kompetence. Neusklajenost med učnimi cilji šole in pričakovanji delodajalcev dodatno otežuje doseganje standardov znanja, ki bi bili enotno merljivi in uporabni.

Kadrovske omejitve predstavljajo še en pomemben izziv. Za kakovostno povezovanje teorije in prakse so potrebni učitelji, ki so hkrati strokovnjaki na svojem področju in didaktično prožni. Vendar številni učitelji potrebujejo dodatna strokovna usposabljanja za izvajanje integriranega pouka, ki zahteva drugačne metode, več timskega dela in uporabo sodobnih tehnologij. Težave se pojavljajo tudi pri ocenjevanju kompleksnih kompetenc, saj tradicionalne oblike preverjanja znanja (npr. pisni test) ne odražajo celotnega spektra zmožnosti, ki jih dijak razvije pri praktičnem delu.

Vse te omejitve vplivajo tudi na motivacijo dijakov, ki pogosto ne vidijo neposredne povezave med teorijo in praktičnim delom. Ko znanje ni jasno povezano z realnimi situacijami, se zdi abstraktno in nepomembno. To zmanjšuje interes za učenje in vodi v površno razumevanje tehničnih vsebin. Da bi bila povezava med teorijo in prakso učinkovita, bi bilo potrebno več sistematičnega načrtovanja, timskega poučevanja, posodobitve učne opreme ter tesnejšega sodelovanja med šolami in gospodarstvom, saj le tako lahko dijaki razvijejo kompetence, ki jih sodobna industrija dejansko potrebuje.

5 Kako naprej

Učinkovito povezovanje teorije in prakse pri pouku strojništva zahteva premišljen in postopno uveljavljen pristop. Ker sedanji sistem pogosto deluje predvsem na ravni dokumentov in priporočil, je nujno, da se začne pri osnovnih, izvedljivih korakih, ki ne zahtevajo sistemskih reform, temveč spremembo organizacije in kulture znotraj šole. Ključnega pomena je, da se učitelji in vodstvo zavedajo, da povezovanje teorije in prakse ni enkraten projekt, temveč stalni proces sodelovanja, usklajevanja in strokovne rasti.

Prvi korak predstavlja vzpostavitev redno organiziranih sestankov med učitelji strokovno-

teoretičnih in praktičnih predmetov. Ti sestanki morajo imeti jasen namen in sicer usklajevanje vsebin, zaporedja tem, razpoložljivosti opreme in skupnih učnih ciljev. Pogosto se v šolah dogaja, da učitelji teorije in prakse delujejo kot dve ločeni enoti, ki učijo iste vsebine z različnih zornih kotov, ne da bi se med seboj uskladili. Redni strokovni pogovori bi omogočili boljše razumevanje med učitelji, večjo enotnost v razlagi tehničnih vsebin ter postopno vzpostavitev skupne didaktične usmeritve. Takšno sodelovanje zahteva minimalna sredstva, a prinaša največji učinek, ki je enoten strokovni glas učiteljev pred dijaki.

Drugi korak je sistematično izobraževanje učiteljev, pri čemer je treba nujno vključiti tako teoretične kot praktične učitelje. Trenutno nihče ne preverja dejanskega strokovnega znanja učiteljev, kar vodi do situacij, ko pouk temelji na zastarelih primerih ali tehnološko neaktualnih pristopih. To je z vidika kakovosti pouka nesprejemljivo. Potrebno bi bilo uvesti redna strokovna usposabljanja, hospitacije v podjetjih, ter notranje delavnice, kjer bi učitelji delili izkušnje in primere dobre prakse. Učitelji prakse bi s tem nadgradili didaktične kompetence, teoretični učitelji pa bi pridobili vpogled v realno delovno okolje in sodobne tehnologije. Takšno vzajemno učenje bi okrepilo strokovno samozavest in zmanjšalo razlike v pristopih, ki pogosto povzročajo razdrobljenost učnega procesa.

Tretji korak je vzpostavitev pristne in dvosmerne povezave z gospodarstvom, ki mora vključevati tudi učitelje teoretičnih predmetov. V praksi pogosto sodelujejo le učitelji praktičnega pouka, medtem ko teoretični učitelji ostajajo ločeni od realnih proizvodnih procesov. Da bi se to spremenilo, je treba zagotoviti, da vsi učitelji redno obiskujejo podjetja, spoznavajo aktualne tehnologije in se seznanjajo z delovnimi zahtevami. Tak stik omogoča boljše posodobitev učnih vsebin in prenos realnih primerov v učilnico. Gospodarstvo pa bi lahko sodelovalo pri pripravi konkretnih učnih nalog in projektov, ki temeljijo na resničnih tehničnih izzivih. Na ta način bi šola postala most med znanjem in proizvodnjo, učitelji pa bi pridobili neposredno izkušnjo, kako se njihova teoretična razlaga odraža v praksi.

Ko so vzpostavljeni temelji sodelovanja med učitelji in gospodarstvom, lahko šola začne z manjšimi, vendar celovitimi mikroprojekti. Ti projekti naj bodo kratki, pregledni in usmerjeni k izdelku, ki ga je mogoče dokončati, na primer izdelava preprostega orodja, sestavnega dela, merilnega pripomočka ali konstrukcijskega modela. Pomembno je, da dijaki projekt pripeljejo do konca, saj šele takrat razumejo celoten proces od ideje do izdelka. Mikroprojekti so izjemno učinkoviti, ker ne zahtevajo velikih finančnih sredstev, temveč predvsem sodelovanje, načrtovanje in refleksijo. Učitelji ob tem pridobijo dragocene izkušnje timskega poučevanja, dijaki pa razvijajo sposobnost reševanja problemov, razumevanja tehničnih povezav in timskega dela.

Zadnja faza sledi, ko so se mikroprojekti in sodelovanje že utrdili v praksi, to je sodelovanje med šolami. Tak pristop omogoča izmenjavo izkušenj, učnih gradiv in primerov dobre prakse. Srečanja med šolami, predstavitev izdelkov ali tehnične tekmovanja ustvarjajo zdravo tekmovalnost in medsebojno učenje. Učitelji pridobijo vpogled v različne metode dela, dijaki pa dobijo možnost primerjave svojih znanj z vrstniki iz drugih okolij. Takšno sodelovanje bi lahko v prihodnosti prerastlo v regionalne strokovne mreže, kjer bi se zbirali in širili uspešni modeli povezovanja teorije in prakse.

Vse opisane faze, od sestankov do med šolskega sodelovanja predstavljajo postopen, a izvedljiv model prenove. Poudarek je na razvoju iz prakse, ne iz administrativnih navodil. Povezovanje teorije in prakse se lahko začne že jutri: z enim sestankom, enim skupnim obiskom podjetja, enim preprostim projektom v delavnici. Ključ do uspeha je vztrajnost in zavedanje, da se kakovostno strojniško izobraževanje ne gradi z ukazi, temveč z dnevnim sodelovanjem, spoštovanjem in stalnim učenjem učiteljev.

Zaključek

Zaključimo lahko, da je povezovanje teorije in prakse v pouku strojništva ključen pogoj za kakovostno in sodobno poklicno izobraževanje, ki odgovarja na potrebe gospodarstva, ter razvojne izzive industrije 4.0. Učinkovit preplet med učilnico, delavnico in podjetjem omogoča dijakom, da znanje ne le usvojijo, temveč ga tudi razumejo, uporabijo in na-

dgradijo. Za uspeh pa niso dovolj učni načrti in smernice, potrebni so usposobljeni, povezani in motivirani učitelji, odprta šolska kultura, ter stalno sodelovanje z industrijo. Le z načrtnim timskim delom, medsebojnim spoštovanjem in postopnim uvajanjem konkretnih korakov, od strokovnih sestankov do skupnih projektov in medšolskega sodelovanja bo mogoče doseči, da bo povezovanje teorije in prakse prešlo iz formalnega zapisa v resnično didaktično prakso, ki dijakom omogoča razvoj kompetenc, ustvarjalnosti in odgovornosti za lastno strokovno rast.

Literatura

- CEDEFOP. (2023). Vocational education and training in Europe: 2023 overview. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/3094_en.pdf
- Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (CPI). (2020). Prenova modela praktičnega usposabljanja z delom in sodelovanja šol z delodajalci. Ljubljana: CPI. <https://cpi.si/projektne-dejavnost/kohezijski-projekti/mvi/prenova-poklicnega-izobrazevanja/>
- Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (CPI). (2019). Dopolnjena izhodišča za pripravo srednješolskih in višješolskih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: CPI. Dostopno na: https://www.pinpiu.si/wp-content/uploads/2020/10/dopolnjena_izhodisca_2019.pdf
- OECD. (2022). Learning for life: The foundations for effective vocational education and training. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/topics/vocational-education-and-training-vet.html>
- Zavod RS za šolstvo. (2021). Smernice za izvajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: ZRSŠ. <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/11/cpi-smernice-ku.pdf>

PRIKAZ PRAKTIČNIH PRIMEROV DIJAKOM, ZASEBNO VAROVANJE

Povzetek: Stroka varovanja je zelo širok pojem, ki pogosto zajema tako poslovno kot zasebno življenje. Pri zadevah si dijakom predstaviti čim več praktičnih primerov v povezavi s teoretičnimi vsebinami. Težave se pojavljajo pri opravljanju praktičnega usposabljanja z delom (PUD), saj jim zakonodaja ne dopušča, da bi svoje delo izvajali v celoti. Dijaki kot praktikanti nimajo pooblastil za izvajanje ukrepov varnostnika. Pri praksi lahko le opazujejo varnostnike pri delu, sami pa ne morejo preizkusiti opravljanja nalog, za katere se izobražujejo.

Zaradi tega dijakom želimo približati strokovno prakso skozi primere dobre prakse na področju varovanja, jim pripovedovati resnične primere ter znanje dopolnjevati z dejavnostmi in primeri dobre prakse. Primere dobre prakse približamo dijakom s pomočjo interaktivnih učnih gradiv, slikovnih gradiv ter procesov opazovanja, ki jih je stroka razvijala skozi leta. S pomočjo učnih gradiv, ki smo jih pripravili posebej za dijake tretjih letnikov, želimo dijakom čim bolj približati njihovo strokovno področje, njeno širino in praktične vidike, saj bodo le tako lažje stopili na svojo poklicno pot. V nadaljevanju predstavljamo primere dobrih praks, ki so dijakom v veliko pomoč pri spoznavanju njihove stroke in bodočega dela.

Ključne besede: varnost, zasebna varnost, stroka varovanje

DEMONSTRATION OF PRACTICAL EXAMPLES TO STUDENTS, PRIVATE SECURITY

Abstract: The field of security is a very broad concept that often encompasses both professional and private life. We strive to present students with as many practical examples as possible, in connection with theoretical content. Difficulties arise when it comes to work-based learning (WBL), as legislation does not allow students to fully carry out the work themselves. As trainees, students do not have the authority to perform security officer duties. During their practical training, they can only observe security personnel at work, but cannot test or perform the tasks they are being educated for. For this reason, we aim to bring professional practice closer to students by presenting good practices in the field of security, sharing real-life cases, and complementing theoretical knowledge with activities and examples of good practice. We use interactive learning materials, visual content, and observation-based processes developed by the profession over the years to help students better understand real-world scenarios. With the help of learning materials specifically prepared for third-year students, we aim to introduce them more thoroughly to their professional field, its breadth, and its practical aspects, as this will better prepare them to embark on their career path. Below, we present examples of good practices that are of great help to students in getting to know their profession and future work.

Keywords: security, private security, security profession

Izvajanje praktičnih vaj

Izvajanje praktičnih vaj poteka v posebej opremljeni učilnici, ki smo jo poimenovali praktikumu za varovanje premoženja in oseb. Tam so pripravljene različne vaje, ki vsebujejo aktualno opremo, obrazce, pripomočke, naprave, ki jih morajo dijaki znati uporabljati, izpolniti in namestiti, preizkusiti ter razložiti delovanje. Poznati morajo prednosti in slabosti posameznih naprav, obrazcev, pripomočkov tako, da lahko nudijo svetovanje na strokovnem področju. Vsaka vaja se izvaja vsaj 2 šolski uri, pri čemer morajo dijaki v dnevnik vaj zapisati poročilo o opravljeni vaji. Pri opravljanju vaj veljajo strogi varnostni ukrepi, povzetek je zapisan v učilnici za praktikum VLP in se glasi:

»Zaradi svoje varnosti in zaradi varnosti drugih, se v učilnici ne dotikajte električnih kablov in ne vklaplajte električnih naprav. Prav tako je prepovedano dotikanje nabojev, in morebitnih drugih kosov orožja.

Naprave lahko preizkušate le pod nadzorom učitelja.«

Primeri praktičnih vaj

Za dijake smo pripravili 20 praktičnih vaj, ki jih predstavljamo. Dijaki si za izvedbo nalog izberejo 15 vaj. To pomeni, da si morajo temeljito prebrati navodila, narediti vaje, če naloga tako zahteva in odgovoriti na vprašanja. Dijaki za ta predmet potrebujejo zvezek, v katerem izvajajo vaje. Ob koncu obeh ocenjevalnih obdobjev so iz vaj tudi ocenjeni. Ocenjuje se vsako vajo posebej, tri naključno izbrane pa morajo tudi javno predstaviti.

Praktični prikazi poslovnih procesov in varnostnih vsebin v srednjem strokovnem

izobraževanju

V sodobnem izobraževalnem sistemu je povezava med teorijo in prakso ključnega pomena, zlasti na področjih, kjer je delo izrazito operativno in odgovorno – kot v zasebnem varovanju. Dijaki srednjih strokovnih šol se skozi praktične prikaze neposredno srečujejo z elementi svojega bodočega poklica. Te aktivnosti jim omogočajo, da razvijejo razumevanje, veščine in kritično mišljenje, ki so nujni za varno in učinkovito opravljanje nalog na terenu. V nadaljevanju predstavljamo pregled praktičnih vaj, ki jih dijaki izvajajo, ter namen in cilje posameznih vsebin.

a. Poslovni proces varnostne storitve v dokumentacijski obliki

Dijaki raziskujejo dokumentacijo, ki sestavlja poslovni proces zasebnega varovanja. Preko konkretnih primerov v mapah poimenujejo dokumente, opredelijo njihovo uporabnost in oblikujejo miselni vzorec poteka procesa. Spoznajo lastnosti posameznih dokumentov in njihovo vlogo v realnem delovnem okolju.

b. Uporabnost video nadzora

Dijaki praktično preizkusijo delovanje video nadzornega sistema, narišejo shemo sistema in analizirajo njegove značilnosti. Poseben poudarek namenijo nočnemu načinu delovanja ter ugotavljajo prednosti in pomanjkljivosti sistema. Na spletu poiščejo podobne naprave in jih primerjajo.

c. Mehanska varovala v prodajalnah

Spoznajo osnovna mehanska varovala v trgovinah. Opišejo delovanje prikazanih naprav, področja uporabe ter ugotavljajo njihove slabosti. V spletnem raziskovanju poiščejo primerljive izdelke in ocenjujejo njihovo učinkovitost.

d. Terorizem in nekonvencionalno orožje

Pri prikazu eksplozivnega sistema dijaki analizirajo delovanje, zapišejo ključne lastnosti in krizna žarišča, kjer je takšno orožje uporabljeno. Primerjajo različne načine uporabe in izpostavijo slabosti posameznih sistemov.

e. Vnos nevarnih predmetov

Dijaki analizirajo simbole nevarnih predmetov in raziščejo razloge za njihovo prepoved. Preverijo, kje in kako se uporabljajo tovrstne oznake ter raziščejo nevarnosti prek spletnih virov.

f. Delovna obleka, oznake, službena izkaznica

Skozi analizo delovnih uniform in službenih izkaznic dijaki prepoznajo njihove prednosti in slabosti. Ugotavljajo, kako bi jih lahko izkoristil morebitni napadalec. Na spletu primerjajo uniforme različnih subjektov varovanja. Slika 1.

g. Orožje in naboji

Dijaki spoznajo sestavne dele streliva in si zapomnijo najpogosteje uporabljene naboje v poklicu. Prepoznajo posebnosti nekaterih vrst streliva in jih dopolnijo z raziskavo na spletu.

h. Požarni red in evakuacijski načrt

Preučijo elemente požarnega reda in evakuacijskega načrta. Ugotovijo, kje se dokumentacija nahaja v šoli ter analizirajo funkcijo preostale opreme na panoju.

i. Prva pomoč

Dijaki predstavijo lastno razumevanje prve pomoči in izpostavijo morebitne osebne izkušnje. Vaja jim omogoča vpogled v pomen takojšnjega ukrepanja ob nezgodah.

j. Prisilna sredstva

Na panoju prepoznajo prisilna in tehnična sredstva, ki jih uporablja varnostno osebje. S pomočjo spleta ugotavljajo njihovo funkcionalnost in področje uporabe.

k. Komunikacija in nadzor

Analizirajo dva različna sistema za komunikacijo in nadzor varnostnega osebja. Spoznajo njuno uporabnost in pomen za nadzor ter operativno učinkovitost.

l. Zaščitna sredstva

Prepoznajo zaščitna sredstva, namenjena varnemu delu varnostnika. Poimenujejo sredstva in jim pripišejo področja uporabe v praksi.

m. Kazniva dejanja

Vsaka fotografija na panoju prikazuje določeno kaznivo dejanje. S pomočjo kazenskega zakonika dijaki opredelijo posamezna dejanja ter sankcije, ki jih predvideva zakonodaja.

n. Obrazci – pisno poročanje

Dijaki analizirajo obrazce, ki se pogosto uporabljajo v varnostni praksi. Izberejo en obrazec, ga uporabijo za izdelavo poročila in pripravijo domišljjski primer, kjer bi bil uporaben.

o. Sistemi mehanskega varovanja

Preizkusijo delovanje nameščenih naprav, zapišejo njihove lastnosti, področja uporabe ter prednosti in slabosti. Rezultate primerjajo z napravami, najdenimi na spletu.

p. Gasilska sredstva

Spoznajo različne gasilne naprave, preizkusijo njihovo delovanje ter analizirajo njihovo uporabnost in učinkovitost. Primerjajo tudi podobne izdelke prek spletnega iskanja. Slika 3.

q. Izvajanje alkotesta

Dijaki izvedejo praktično vajo z alkotestom, upoštevajoč pravila njegove uporabe. Preizkusijo delovanje na sošolcu in izvedejo dodatne gibalne vaje z uporabo posebnih očal. Na spletu raziskujejo druge modele alkotestov.

r. Vozli in vrvna tehnika

Preverijo znanje zavezovanja osnovnih varovalnih vozlov. Spoznajo pomen vozlov v varovanju, reševanju in športnih panogah. Uporabijo tudi spletne vire, vključno s Planinsko zvezo Slovenije.

s. Detektorska vrata

Dijaki testirajo delovanje detektorskih vrat. Zapišejo lastnosti sistema ter poiščejo druge modele za primerjavo po specifikacijah, ceni in uporabnosti.

t. Nudenje pomoči pri različnih poškodbah

V praksi obdelajo tematike prve pomoči pri poškodbah, krvavitvah, zlomih, opeklinah in evakuaciji. Uporabijo lutke, defibrilator in pripomočke za povijanje ter izvajajo realne simulacije. Pri vsaki vaji imajo dijaki na voljo tudi slikovni material. Primeri slikovnega materiala so dodani v prilogi.

Zaključek

Praktični prikazi so ključni element izobraževanja bodočih varnostnikov. Teoretično znanje je pomembno, vendar šele skozi praktično izkušnjo dijaki resnično razumejo naravo dela, odgovornosti in postopkov v varnostni dejavnosti. Zaradi zakonodajnih omejitev dijaki v praksi ne morejo izvajati vseh ukrepov varnostnika, zato je šolski prostor edino okolje, kjer se lahko v nadzorovanih pogojih seznanijo s ključnimi nalogami poklica. Naš cilj je, da jim omogočimo čim bolj realistično učenje, ki jim bo v prihodnosti olajšalo prehod na trg dela in opravljanje zahtevnega, a pomembnega poklica.

Literatura

Učbenik za pouk Varovanja ljudi in premoženja namenjen za vse 4 letnike programa Tehnik varovanja.

Zakon o zasebnem varovanju. Pridobljeno 5.9.2025 na <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5760>

Učno gradivo NPK varnostnik, Aktiva varovanje

Učno gradivo NPK varnostnik nadzornik, Aktiva varovanje

Učno gradivo NPK varnostni manager, Aktiva varovanje

RAZREDNE URE MALO DRUGAČE

Povzetek: Članek predstavlja drugačen način izvajanja razrednih ur, ki ne temeljijo le na reševanju težav in podajanju obvestil, temveč stremijo k razvijanju socialnih veščin učencev. Z učenci 6. razreda sem v lanskem šolskem letu izvajala program Veščine za mladostnike, s katerim sem želela okrepiti medsebojne odnose, izboljšati komunikacijo in ustvariti spodbudno učno okolje. Delavnice sem načrtovala in izvedla vsak drugi teden v okviru razrednih ur. Vključevale so igro, pogovor, delo v parih, delo v skupinah ter razvedrilne igre, ki so učencem pomagale pri sprostitvi in gradnji odnosov. Učenci so delavnice sprejeli in bili nad izvedbo navdušeni. Izrazili so željo, da bi v prihodnje imeli še več takih delavnic, saj so čutili, da so se bolje povezali. Ugotavljam, da premišljen in načrtovan pristop k razrednim uram pomembno vpliva na vzdušje v razredu in prispeva k osebni rasti vsakega posameznika.

Ključne besede: razredne ure, socialne veščine, delavnice, odnosi, razvedrilne igre

CLASS MEETINGS – A DIFFERENT APPROACH

Abstract: The article presents a different approach of implementing class meetings, which are not only based on solving problems and giving information, but also aim to develop students' social skills. I implemented the Skills for Adolescents program with 6th grade students in the last school year. My goal was to strengthen the relationships, improve communication and create a supporting learning environment. I planned and implemented the workshops every other week as part of class meetings. They included games, discussion, pair work, group work and entertainment games, which helped students relax and build relationships. The students accepted the workshops and were enthusiastic about the experience. They expressed their desire to have more such workshops in the future, as they felt more connected to one another. I believe that a thoughtful and planned approach to class meetings has a significant impact on the class atmosphere and contributes to the personal growth of each individual.

Keywords: class meetings, social skills, workshops, relationships, entertainment games

1 Uvod

Razredne ure so običajno namenjene pogovorom o šolskih pravilih in obvestilih. Prav tako večino časa namenimo reševanju različnih težav, ki se pojavijo v razredu. Vem, da se tega učenci ne veselijo najbolj. Kot razredničarka se pogosto sprašujem, kako naj izvedem razredne ure, da bodo čimbolj smiselne, povezovalne in sproščujoče. Zato sem se v lanskem šolskem letu odločila, da zastavim ure malo drugače. Namesto da bi razredna ura postala le še ena obveznost, sem si jo zamislila kot priložnost za pogovor, rast in povezovanje razreda. Zelo pomembno se mi zdi, da so učenci med seboj povezani in dobri prijatelji. Na začetku leta sem si zastavila načrt in temu sledila. Odločila sem se, da bom pri vsaki razredni uri vpeljala dejavnosti, s katerimi bodo učenci seznanjeni in se jih bodo veselili. Na tak način so vedeli, kaj sledi, in tako odlično sodelovali.

2 Vloga in naloge razrednika

Razrednik ima zelo zahtevno in odgovorno vlogo v šolskem okolju, saj ni zgolj učitelj, vendar je vodja razreda, svetovalac in mentor učencem. Kunstelj (2001) navede pet glavnih vlog učitelja: je mentor, koordinator, svetovalac, pomočnik in usmerjevalec, zato potrebuje znanje s področja metodike, pedagogike, didaktike, psihologije, pedagoške komunikologije in pedagoške sociologije. Ena njegovih ključnih nalog je, da skrbi za dobro počutje učencev, oblikuje pozitivno razredno klimo in pomaga pri reševanju morebitnih konfliktov ali težav. Problemi, ki jih mora reševati so lahko različni. Kunstelj (2001) izpostavi, da so lahko vzgojne ali izobraževalne narave. Učenec, ki sicer dosega dobre učne rezultate, a se srečuje s težavami na socialnem ali čustvenem področju, ki jih ne zna ali ne zmore premagati, pogosto pokaže vedenje, ki odstopa od običajnega, da bi pritegnil pozornost in opozoril na svoje težave. Tukaj nastopi razrednik, ki opazi stiske posameznikov in ukrepa. Razrednik prav tako deluje kot vez med učenci, učitelji in šolsko svetovalno službo. Učencem nudi pomoč pri premagovanju vsakdanjih ovir, bodisi v osebnem življenju ali pri učenju. V sodelovanju z drugimi učitelji in svetovalno službo pomaga prepoznati morebitne socialne ali učne težave

ter poišče ustrezne rešitve za podporo učencem.

Poleg tega je razrednik odgovoren za vodenje administrativne dokumentacije, kot so prisotnosti, učenčev uspeh, njegove ocene in drugo, kar omogoča natančno spremljanje napredka posameznih učencev. Pomembna naloga razrednika je tudi skrb za disciplino in organizacijo učnega procesa v razredu, pri čemer mora uravnotežiti strogost in empatijo, da zagotovi učinkovito učno okolje.

Velik del razrednikove aktivnosti je sodelovanje s starši učencev. Malić (1988) navaja, da šola in starši v največji meri sodelujejo preko razrednika. Ta je vez med šolo in domom učenca. Šola v okviru svojega delovnega načrta določi obseg in oblike sodelovanja s starši, medtem ko je sama organizacija tega sodelovanja večinoma v rokah razrednika. Ta vzpostavi komunikacijo s starši, posreduje njihove pripombe učiteljem v oddelku, prenaša šolske informacije na starše, se z učenci pogovarja ter zbira podatke o razmerah v njihovih družinah. Razrednik s starši sodeluje na roditeljskih sestankih, rednih mesečnih govorilnih urah, preko pisnih sporočil, po telefonu, prav tako pa so organizirana tudi razna predavanja za starše.

Tako je vloga razrednika zelo pomembna, saj ima velik vpliv na učence. Razrednik mora imeti pravičen in empatičen pristop do učencev, saj le tako spodbuja razvoj njihove osebne odgovornosti, spoštovanja do drugih ter sodelovanja med učenci. Na ta način krepi občutek pripadnosti v razredu, kjer učenci med sabo sodelujejo.

3 Razredne ure malo drugače

V šolskem letu 2024/2025 sem bila zaposlena na osnovni šoli, kjer sem bila razredničarka 6. razredu. Na začetku leta sem premišljevala o tem, kako razred v največji meri povezati v dobro razredno skupnost. Nekateri so prišli iz podružnične šole in se niso vsi poznali med sabo. Zato sem se novembra 2024 udeležila izobraževanja in se tako pridružila programu Veščine za mladostnike (v izvirniku Lions Quest, Skills for Adolescence). Program poleg Ministrstva za vzgojo in izobraževanje podpira tudi Organizacija združenih narodov (UNODC – United Nations Office on Drugs and Crime) v sodelovanju z LCIF (Lions Clubs International Foundation). Izobraževanje za izvajanje programa je potekalo 2 dni. Poleg vseh informacij in praktičnih izkušenj, ki sem jih dobila na usposabljanju, sem prejela tudi Priročnik za izvedbo delavnic. Ta priročnik sem po izobraževanju natančno prebrala in si naredila letni načrt. Napisala sem si naslove delavnic ter načrt, kako in kdaj jih bom izvedla. Na šoli smo imeli razredne ure vsak drugi teden, zato sem en teden delavnico načrtovala, naslednji teden pa sem jo izvedla. Z načrtom izvajanja programa sem seznanila ravnateljico in tako sledila zastavljenim ciljem.

3.1 Potek delavnic

Vsaka delavnica je zasnovana tako, da učenci aktivno sodelujejo, razmišljajo, se pogovarjajo, se učijo sodelovanja v skupini in predvsem uporabijo nova znanja v različnih situacijah. Program vodi mladostnike na njihovi poti odrasčanja ter jim pomaga pri spopadanju z različnimi težavami. Delavnice so razdeljene na štiri faze. V prvi fazi učitelj ugotovi, kaj učenci že vedo o temi, ki sledi. Spodbudi njihov interes in radovednost ter poišče predznanje. Druga faza je namenjena povezovanju predznanja z novimi informacijami in veščinami. Učitelj na tem mestu uporabi kratka pojasnila, primere ali demonstracije, s katerimi učencem približa novo temo. V tretji fazi učenci vadijo, kar so se novega naučili, ter o tem reflektirajo. Namen zadnje faze je, da to novo znanje in veščine uporabijo v novih situacijah. Pred začetkom izvedbe vsake delavnice je pomembno, da se učitelj dobro pripravi. Poleg dobrega načrtovanja je ključna tudi ureditev učilnice. Sama sem učencem naročila, da pred vsako razredno uro odmaknejo mize in s stoli naredijo krog. Ko učenci sedijo v krogu, lahko drug drugega dobro vidijo in na tak način bolje sodelujejo. Pri vsaki delavnici sem uporabila kratke igre, ki so dejavnosti še bolj popestrile. Uporabila sem jih na začetku, vmes ali na koncu delavnice. Program ponuja tudi veliko priložnosti za delo učencev v parih ali skupinah. Uporabila sem različne načine delitve v skupine, zato da sem preprečila sodelovanje učencev le s sošolci, ki jih dobro poznajo. Razdelila sem jih na podlagi letnih časov, hrane, oblačil, čustev, nasprotij ali barv. To sem naredila tako, da sem si izbrala štiri besede (na primer: pomlad, poletje,

jesen, zima) in so na podlagi dobljene besede tvorili skupino. Razdelila sem jih tudi glede na barvo nogavic (bele, črne in pisane). Za eno dejavnost sem uporabila način, da so oponašali živali (mucke, kužki in konjički) ter tako tvorili skupine. Pomembno je, da se učenci navadijo delati v skupini tudi s tistimi, s katerimi se ne poznajo tako dobro. S takim sodelovanjem se naučijo ceniti ideje, poglede in rešitve drugih. Te veščine pa mladostnikom pomagajo pri odnosih skozi celo življenje.

3.2 Primer delavnice

Predstavila bom primer izvedbe delavnice Umetnosti učinkovitega poslušanja, ki je v okviru programa Veščine za mladostnike. Vsaka delavnica se začne s ciljem in citatom. Enega učenca prosim, da ga glasno prebere. Učenci razložijo, kako citat razumejo. Po diskusiji so izvedli kratko aktivnost, kjer so urili poslušanje tako, da so bili nekaj trenutkov čisto tiho in mirni. Ugotovili so, da lahko slišijo zvoke, ki jih sicer ne. To so bili zvoki šelestenja listov, ptic ter smeha ostalih otrok na oddaljenem igrišču. Nato sem jih razdelila v pare po risanih junakih. Pripravila sem kartončke z imeni risanih junakov, kot so: Tom in Jerry, Janko in Metka, Sneguljčica in sedem palčkov, Pika Nogavička in Ficko, Shrek in Fiona, Mr Santa Claus in Mrs Santa Claus, Miki in Mini Mouse ter Elza in Ana. Njihova naloga je bila, da se pari poiščejo med sabo. Dobili so navodila, da eden v paru govori o svojih najljubših počitnicah, drugi pa se trudi, da ga ne posluša. Učenci so bili pri tem res izvirni. Tisti, ki so govorili, so bili zavzeti, skušali najti sogovorčev očesni stik ter iskali njihovo pozornost. Na drugi strani pa so učenci iskali načine, kako ne poslušati. Začeli so zasanjano gledati skozi okno, se obračati na stolu, nekateri so vzeli telefon in brskali po njem ter celo odšli iz učilnice. Po pretečeni minuti so se ponovno usedli v krog, kjer smo se pogovorili o opravljeni aktivnosti. Vprašala sem jih, kako so se počutili. Vsi so se strinjali, da nikomur ni bilo lahko in da si takega pogovora resnično ne želijo. Želijo si imeti sogovorca, ki jih bo poslušal in ne samo slišal. Nato sem z enim učencem izvedla pogovor, kjer me je učenec aktivno poslušal. Dan pred izvedbo delavnice sem tega učenca tudi na to pripravila. Govorila sem o svojem sanjskem dnevu, učenec pa je upošteval vse sestavine aktivnega poslušanja. Usmeril je pozornost name, imela sva očesni stik, prikimaval mi je, ni prekinjal, pokazal je zanimanje in podal je nekaj dodatnih vprašanj glede mojega dne. Po končani demonstraciji pogovora sem učence vprašala, kaj so opazili. Našteli so veliko sestavin aktivnega poslušanja, ki smo jih zapisali na plakat in ga nato obesili v učilnici. Sledilo je ponovno urjenje v parih, kjer so izvedli trening učinkovitega poslušanja, kakršnega so videli. Pari so bili enaki kot prej, le da so si zamenjali vloge. Sedaj je govoril tisti, ki prej ni poslušal, drugi pa je aktivno poslušal. V tej vlogi so se vsi dobro počutili in se tako naučili, kako komunicirati med seboj. Sledila je razvedrilna igra, ki sem jo poimenovala Neverbalni telefon. Postavili smo se v kolono, s hrbti eden za drugim. Obrnila sem se proti prvemu učencu v koloni in mu pokazala gibe brez besed. Njegova naloga je, da me opazuje in si skuša gibe zapomniti. Primer: nakažem, da odprem avtomobilska vrata, vstopim v avto, se pripnem z varnostnim pasom, primem za volan in vozim. Nato se ta učenec obrne k naslednjemu, ga obrne in mu pokaže gibe brez besed. Tako potuje neverbalni telefon naprej do zadnjega. Zadnji predstavi gibe, ki jih je videl. Na koncu preverimo, kakšen je bil prvotni gib in se nasmejimo, saj je prišlo do popolnoma drugačnih gibov kot so bili pokazani prvemu učencu. Sledil je pogovor, zakaj je prišlo do neskladij. Dejala sem jim, da je neverbalna komunikacija prav tako zelo pomembna. Sogovorca je potrebno dobro spremljati, kaj nam želi sporočiti, saj v nasprotnem primeru pride do nesporazuma. Na koncu delavnice je sledil zaključek in refleksija. Zanimalo me je, kaj so se danes naučili in kako jim bo to prišlo prav v življenju. Izrazili so svoja mnenja in povedali, da so se veliko naučili. Pravijo, da sta aktivno poslušanje in neverbalna komunikacija nepogrešljivi v vsakdanjem življenju. Pozorni morajo biti na izraze obraza, kretnje in telesno govorico sogovornikov, saj nam ti znaki pogosto povedo več kot same besede. Učenci so odšli dobre volje in polni novih spoznanj. Jaz pa sem bila zadovoljna, da smo skupaj odkrili, kako pomembno je resnično poslušati in gledati drug drugega.

4 Razvedrilne igre

Pri vsaki delavnici sem uporabila razvedrilne igre, ki so pripomogle k še boljšemu sodelovanju in zbranosti učencev. To so kratke igre oziroma dejavnosti, ki dopolnijo delavnico, obenem pa nudijo učencem sprostitev, smeh in zabavo. Predstavila bom nekaj idej, ki sem jih preizkusila z učenci in so se izkazale kot odlična popestritev razrednih ur.

4.1 Spoznavanje: Ime in žival

Na začetku leta, ko se učenci še vsi ne poznajo med sabo, je igra "ime in žival" odlična za spoznavanje drug drugega. Učenci stojijo v krogu. Prvi pove svoje ime in žival na tisto črko, na katero se njegovo ime začne (Maja-miš). Drug ponovi predhodnje ime in žival ter doda svoje. Naslednji ponovi vsa predhodna imena in živali ter izgovori svoje ime ter ustrezno žival. Nadaljujemo, dokler se ne vrnemo na začetek prve osebe, ki mora ponoviti imena vseh učencev z ustreznimi živalmi.

4.2 Vzpostavljanje povezave: Menjava stola

Pri tej razvedrilni igri je pomembno sodelovanje in neverbalna komunikacija. Stole postavimo v krog. Vsak učenec izbere en stol in nanj stopi. Njihova naloga je, da se razvrstijo po vrstnem redu, na podlagi meseca rojstva. Ne smejo govoriti ali premikati stolov. Če eden učenec pristane na tleh, se vsi postavijo v začetni položaj in začnejo znova.

4.3 Dvig energije: Ples

Učenci stojijo v krogu. Enega učenca pošljemo ven. Ko odide, v učilnici tiho določimo nekoga, ki bo vodja plesa. Začnemo z glasbo in nato pokličemo učenca, da se nam pridruži v učilnici. Vodja kaže gibe, ostali ga neopazno spremljajo in ponavljajo njegove gibe. Tisti učenec, ki je bil zunaj, mora ugotoviti, kdo je vodja.

4.4 Dvig energije: Pozitivna juha

Učencem razdelimo besede: spoštovanje, hvaležnost, prijaznost in potrpežljivost. Morajo si zapomniti svojo besedo. Sedimo v krogu in odvezujemo stol. Vodja nima stola in stoji v krogu. Izgovori eno izmed besed. Takrat vstanejo vsi tisti učenci, ki so slišali svojo besedo in najdejo drug stol. Tudi vodja se poskuša uvesti. Tisti, ki ostane brez stola, je naslednji vodja.

4.5 Dvig energije: Slon, žirafa, mešalnik

Učenci stojijo v krogu. Razložimo gibe slona, žirafe in mešalnika. Vodja v sredini kroga pokaže na nekoga in reče "slon". Oseba, ki je slon, se skloni in iztegne roke navzdol ter pokaže rlec. Učenca na levi in desni strani zvijeta roke tako, da slonu naredita ušesa. Nato vodja pokaže na nekoga drugega in reče "žirafa". Takrat mora ta učenec dvigniti roke visoko v zrak, da nakaže dolg vrat. Učenca na levi in desni strani pa iztegneta eno roko visoko v zrak, drugo roko pa navzdol ter v stran od žirafe. S tem nakazujeta dolge noge. Vodja na sredini lahko komu reče "mešalnik". Ta učenec dvigne roki nad glavama sošolcev, ki stojita na njegovi levi in desni strani, ter kroži s prsti. Učenca na levi in desni se morata vrteti v krogu in tako skupaj posnemajo mešalnik. Igra je zelo zabavna, zahteva pa tudi veliko razmišljanja. Učenci se ob gibih nasmejijo in si pomagajo, ko nekdo pozabi kakšen gib.

Zaključek

Z drugačnim pristopom k razrednim uram sem želela učencem ponuditi več kot le formalna obvestila in reševanje težav. S programom Veščine za mladostnike sem razredne ure oblikovala kot prostor za osebno rast, povezovanje in učenje pomembnih življenjskih veščin. Delavnice so potekale strukturirano, velik poudarek pa je bil na sodelovanju, aktivnem poslušanju, komunikaciji in sprejemanju boljših odločitev. Pomembno vlogo so imele tudi razvedrilne igre, ki so učencem omogočile sprostitev, smeh in boljše sodelovanje. Posebno pozornost sem namenila oblikovanju varnega in spodbudnega okolja, kjer so se učenci počutili sprejete in slišane. Evalvacija delavnic je pokazala pozitivne odzive s strani učencev. Izpostavili so, da so se med seboj bolje spoznali, naučili sodelovati, komunicirati ter so se v razredu dobro počutili. Naučili so se pomembnih veščin, ki jim bodo koristile v vsakdanjem

življenju. Takšne razredne ure so se izkazale kot učinkovit način za gradnjo močne razredne skupnosti in spodbujanje osebnega razvoja vsakega posameznika.

Literatura

Malič, J. (1988). Razrednik v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Žagar, D., Brajša, P., Žemva, B., Kunstelj, A., Grgurevič, J. in Guzelj, E. (2001). Razrednik – vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro.

UČITELJ ŠPORTNE VZGOJE KOT RAZREDNIK

Povzetek: Vloga razrednika ima osrednje mesto v izobraževalnem sistemu in združuje organizacijske sposobnosti s pedagoškim vodenjem, ki oblikuje življenje razredne skupnosti. Čeprav ta položaj ponuja pomembne priložnosti za spodbujanje podpornega učnega okolja, pa prinaša tudi precejšnje izzive. Učitelji športne vzgoje imajo v tem kontekstu poseben položaj. Manj formalno okolje pouka športne vzgoje pogosto omogoča učencem, da se izrazijo na načine, ki običajno niso na voljo pri klasičnem pouku. S telesno dejavnostjo in skupinsko dinamiko lahko učitelji vzpostavijo močne medosebne odnose z učenci, kar lahko poveča njihovo učinkovitost pri vodenju razreda. Kljub temu pa posebne značilnosti tega poklica predstavljajo tudi določene omejitve. Učitelji športne vzgoje imajo na splošno manj učnih ur kot njihovi kolegi na drugih predmetnih področjih, kar ima za posledico manjšo prisotnost v razredu in manj neposrednega stika z učenci. To lahko vpliva na njihovo sposobnost doslednega spremljanja dinamike v razredu in hitrega posredovanja, ko se pojavijo težave.

Ključne besede: razrednik; učitelji športne vzgoje; odnos med učiteljem in učencem; prednosti; izzivi

PHYSICAL EDUCATION TEACHER AS A CLASS TEACHER

Abstract: The role of the class teacher occupies a central position within the educational system, combining organizational skills with pedagogical leadership that shapes the life of the classroom community. While this position offers significant opportunities for fostering a supportive learning environment, it also entails considerable challenges. Physical education teachers hold a distinctive position in this context. The less formal environment of physical education classes often allows students to express themselves in ways that are not typically available in traditional classroom settings. Through physical activity and group dynamics, teachers can establish strong interpersonal relationships with students, which may enhance their effectiveness in class management. Nevertheless, the specific characteristics of this profession also present certain limitations. Physical education teachers generally have fewer teaching hours than their colleagues in other subject areas, which results in reduced classroom presence and less direct contact with students. This may affect their ability to monitor classroom dynamics consistently and intervene quickly when problems arise.

Keywords: class teacher; physical education teachers; teacher–student relationship; advantages; challenges

Uvod

Biti razrednik je odgovorno. Razrednik je ena izmed ključnih oseb v šolskem sistemu, zlasti v osnovni šoli, kjer ima pomemben vzgojno-izobraževalni vpliv na učence. Pogosto je prvi, ki zazna vedenjske težave, socialne stiske ali konflikte. Ključno vlogo ima pri razvijanju vrednot, kot so spoštovanje, odgovornost, sodelovanje, solidarnost in strpnost. Posebna priložnost za to so razredne ure, njihova kakovost pa je pogosto odvisna prav od njegove zavzetosti in občutljivosti za razredno dinamiko.

Njegova vloga presega golo poučevanje in vključuje številne odgovornosti:

- pedagoško vodenje razreda,
- spremljanje učenčevega razvoja,
- sodelovanje s starši,
- povezovanje strokovnih služb ter
- organizacijo številnih dejavnosti.

Biti mora hkrati učitelj, vzgojitelj, mentor, svetovalec, organizator in mediator. Imeti mora pregled nad učnim uspehom posameznikov in razreda kot celote. Pravočasno mora zaznati učne težave, motivacijske padce, morebitno socialno izključenost učencev in ukrepati v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci. Razrednik predstavlja vezni člen med učenci, kolegi, starši in vodstvom šole. Je predstavnik svojih učencev in tudi njihov zagovornik (Šolski razgledi, 2005, št. 13).

Razrednikova vloga in naloge

Naloge razrednika lahko razdelimo na pedagoške in administrativne, ki se med seboj pogosto prepletajo (Žagar, 2001, str. 115). Ažmanova (2012, str. 149) navaja, da razrednik razvija svoje sodelovanje z ravnateljem in drugimi strokovnimi delavci na podlagi skupnih dogovorov, zapisanih v letnem delovnem načrtu šole, njenem razvojnem načrtu, vzgojnem

načrtu (del letnega delovnega načrta šole), hišnem redu itd. Za vodenje razreda potrebuje razrednik temeljno znanje: vedeti mora, kako voditi osebno dokumentacijo učencev, razredne ure, govorilne ure in roditeljske sestanke. Zadolžen je za spremljanje ocen, rednega obiskovanja pouka, udeležbe pri aktivnostih ter usklajevanje s strokovnimi aktivni in drugimi učitelji. Pri učencih z učnimi težavami ima pomembno vlogo pri prepoznavanju potreb in sprožitvi dodatne pomoči ali svetovalnega postopka. Učenci pričakujejo od njega pomoč pri odpravljanju različnih zapletov, nasvete, zaupanje, razumevanje in seveda tudi to, da jih obvešča o pomembnih dogodkih. Drugi učitelji pričakujejo od razrednika, da sodeluje pri odpravljanju različnih težav, ki nastanejo v razredu.

Ravnatelj pričakuje od razrednika točnost, natančnost, odgovorno opravljanje administrativnega dela in vodenje razreda, korektno sodelovanje s starši in učiteljskim zborom.

Razrednik je tudi prva kontaktna oseba za starše. Njegova naloga je, da redno obvešča starše o napredku, vedenju in počutju učencev ter da sodeluje z njimi pri iskanju rešitev, kadar pride do težav. Poleg roditeljskih sestankov in govorilnih ur razrednik pogosto vodi tudi individualne pogovore, svetuje staršem in usklajuje sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci šole (svetovalno službo, ravnateljem ipd.).

Starši dojemajo razrednika kot predstavnika šole in prvo osebo, na katero se lahko obrnejo s svojimi vprašanji. Sodelovanje s starši je pogosto ključno za razreševanje učnih in vedenjskih težav. Pomembno je, da razrednik razvije odnos zaupanja in odprtosti. (Šolski razgledi, 2005, št. 13).

Ure oddelčne skupnosti

Za doseganje ciljev oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti nam služijo tudi ure oddelčne skupnosti, ki po Zakonu o osnovni šoli (15. člen) sodijo v obvezni program šole, obseg ur oddelčne skupnosti pa je določen tudi s predmetnikom. V prvi vrsti je pri urah oddelčne skupnosti pomembna kakovost odnosa učitelj - učenec in odnosi med učenci, ki pa ne morejo biti dosti drugačni, kot so pri drugih urah in na splošno v njihovih odnosih. Ure oddelčne skupnosti predstavljajo možnost za oblikovanje dobrih medosebnih odnosov, empatije, sprejemanja drugačnosti in različnosti, sodelovanja in aktivne udeležnosti pri oblikovanju življenja in dela oddelka (MŠŠ, programske smernice, str. 13).

Prednosti učitelja športa kot razrednika

V sodobni šoli je vse bolj prepoznan pomen kakovostnih odnosov med učenci in učitelji, saj ti močno vplivajo na otrokovo počutje, motivacijo in uspešnost. Razrednik ima v tem procesu ključno vlogo, saj ni zgolj organizator razrednih dejavnosti, temveč tudi oseba, ki skrbi za dobrobit razreda kot celote in za razvoj vsakega posameznika. Učitelj športa kot razrednik ima pri tem še posebej pomembno priložnost – zaradi narave svojega dela pogosto vzpostavi z učenci bolj sproščen in neformalen stik, kar omogoča globlje in iskrenejše odnose.

Dober stik z učenci

Pouk športa spodbuja sproščeno in aktivno vzdušje, kar pripomore k lažjemu vzpostavljanju pristnih in zaupljivih odnosov z učenci. Športne dejavnosti omogočajo učitelju boljši vpogled v učence, saj se ti v športnem kontekstu pogosto obnašajo bolj naravno, kar razredniku omogoča boljši uvid v njihove značajske lastnosti, socialne spretnosti in dinamiko v skupini. Tovrstni odnosi so lahko precej drugačni od tistih v formalnem učnem okolju, saj šport pogosto odpira možnosti za bolj neposreden stik med učiteljem in učenci. Poleg tega druženja ob športnih dogodkih, še posebej kadar so vključeni tudi starši, prispevajo k večji povezanosti razredne skupnosti. Takšni dogodki ne le da krepijo sodelovanje, temveč spodbujajo medsebojno podporo, saj omogočajo učencem, da se pokažejo v različnih vlogah. To pozitivno vpliva na razredno klimo in pomaga pri oblikovanju bolj povezanega kolektiva.

Neformalne oblike povezovanja

Šole v naravi predstavljajo še posebno priložnost za učitelje športne vzgoje kot razrednike. V manjših skupinah in v sproščenem okolju se učenci hitreje odprejo in delijo svoje misli, skrbi ter težave, ki jih v formalnem učnem okolju morda ne bi izrazili. Ta odprtost in dostop-

pnost učitelja ustvarjata temelje za gradnjo zaupanja, kar omogoča bolj celostno spremljanje otrokovega razvoja. Poleg tega športne dejavnosti, ki vključujejo različne oblike sodelovanja in kolektivnega dela, učitelju omogočajo, da spremlja in spodbuja učence pri izzivih, ki niso vedno povezani z učnim načrtom. Šport tako postane orodje za razvoj socialnih veščin, kar pozitivno vpliva na medsebojne odnose med učenci in krepi skupinsko dinamiko.

Opazovanje talentov in spodbujanje samopodobe

Ena izmed prednosti, ki jo ima učitelj športa kot razrednik, je tudi možnost prepoznavanja talentov učencev, ki morda v drugih predmetih ne pridejo do izraza. Usmerjanje in pohvala pri dosežkih v športu imata pozitiven vpliv na samopodobo učencev, kar lahko pripomore tudi k boljšemu odnosu do šole in učenja na splošno. Takšna pohvala in opazovanje napredka v neakademskih aktivnostih lahko pri učencih vzbudita večjo motivacijo in občutek pripadnosti.

Veščine za učinkovito vodenje razreda

Učitelji športa pogosto razvijejo izjemne organizacijske in komunikacijske sposobnosti, saj v okviru športnih tekmovanj, vadbenih ur in športnih dni morajo učinkovito koordinirati skupinske dejavnosti in zagotoviti uspešno izvedbo dogodkov. Te kompetence so izredno koristne tudi pri razredniških nalogah, kot so organizacija ekskurzij, roditeljskih sestankov in drugih šolskih aktivnosti. Poleg tega športni pedagogi pogosto bolje obvladajo spodbujanje sodelovanja, discipline in kolektivnega duha, kar so ključni elementi za ustvarjanje pozitivnega učnega okolja.

Celostni razvoj otroka

V današnjem času, ko se vse bolj poudarja pomen celostnega razvoja otroka, so pristopi učitelja športa kot razrednika še posebej dragoceni. Povezovanje skozi gibanje in neformalne oblike druženja niso zgolj dopolnilo k pouku, temveč temelj za gradnjo razumevanja, spoštovanja in povezanosti – vrednot, ki nas vodijo tudi onkraj šolskih zidov. Učitelj športa kot razrednik ni le vodja učnega procesa, temveč tudi pomembna vez med učenci, starši in šolo. Z dobrimi odnosi in pristno komunikacijo lahko soustvarja spodbudno in varno učno okolje, v katerem učenci ne le uspevajo na športnem področju, ampak tudi v svojem osebnem razvoju. Kot učitelj športa ima učitelj možnost, da spodbuja zdrav življenjski slog in telesno aktivnost. Ta prispevek k fizičnemu zdravju učencev je lahko močan temelj za njihovo celostno dobro počutje in uspeh v šoli.

Slabosti in izzivi učitelja športa kot razrednika

Vloga učitelja športa kot razrednika, čeprav prinaša številne prednosti, vključuje tudi vrsto izzivov, s katerimi se mora učitelj vsakodnevno spopadati. Eden od večjih izzivov je obveščanje učencev z različnimi obvestili. Za učitelja športa je pogosto dodatna naloga, da napiše imena učencev na vsak posamezen dokument ali obvestilo, ker jim obvestila deli na hodniku ali pri pouku športa, kar zahteva dodaten čas, ki bi ga sicer lahko posvetil drugim pedagoškim nalogam. Obveščanje učencev o pomembnih informacijah je še dodatno oteženo zaradi potrebe po iskanju učencev po šoli, kar vnaša dodatno dinamiko in lahko vpliva na učinkovitost komunikacije. Včasih se učitelj zanaša na pomoč kolegov, vendar se pri tem lahko hitro zgodi, da se informacije izgubijo ali zamudijo.

Reševanje konfliktov in težav med poukom

Učitelj športne vzgoje izvaja pouk v svojem razredu zgolj dvakrat ali trikrat tedensko. V tem času se pogosto pojavljajo primeri, ko učenci, poleg športnih aktivnosti, izražajo tudi osebnostne težave, s katerimi se srečujejo. Kot razrednik je učitelj pogosto primoran, da te težave reši takoj, kar pa se lahko zgodi na račun izvajanja vsebin športne vzgoje. Takšna situacija lahko vpliva na učinkovitost učnega procesa, saj je težko uskladiti nujno obravnavo osebnih vprašanj z zahtevanimi cilji pouka.

Poznavanje učencev in prilagoditev pouka

Eden od izzivov pri delu učitelja športa kot razrednika je tudi dobro poznavanje učencev, saj športni pouk pogosto poteka v različnih skupinah, ločenih po spolu ali v združenih razredih. V takih okoliščinah učitelj nima vedno dovolj časa, da bi vsakemu učencu pos-

vetil potrebno pozornost. Športne dejavnosti so lahko zelo dinamične, kar pomeni, da je včasih težko spremljati napredek ali težave učencev na osebni ravni, kot bi to lahko počel v običajnem razredu. Razredne dinamike so v športnem okolju lahko precej drugačne, zato so pogoste situacije, v katerih učitelj težko oceni specifične potrebe posameznih učencev.

Manjša prisotnost v razredu

Pomemben izziv za učitelje športa je tudi manjša količina ur pouka v primerjavi z učitelji drugih predmetov. Ker pouk športa običajno poteka manj pogosto kot druge učne ure, učitelj ni vedno prisoten v svojem razredu, kar pomeni, da ima manj priložnosti za neposreden stik z učenci izven športnih dejavnosti. To lahko vpliva na njegov pogled na celotno dinamiko razreda in oteži pravočasno ukrepanje, ko pride do težav pri drugih urah pouka. Vse naštetu kaže, da vloga učitelja športa kot razrednika zahteva izjemno prilagodljivost, dobro organizacijo in sposobnost hitrega reševanja problemov, saj vsakodnevno naletimo na številne izzive, ki so specifični za športni pouk in dinamiko razreda.

Zaključek

Vloga razrednika v osnovni šoli je izredno odgovorna, kompleksna in večplastna. Razrednik je ključen člen, ki vpliva na razvoj učencev, ustvarjanje pozitivne delovne klime v razredu ter na povezovanje šole z družino. Za uspešno opravljanje teh nalog je potreben širok spekter znanj, pedagoških pristopov in predvsem osebnostna zrelost, ki omogoča prilagodljivost in obvladovanje raznoliki izzivov, s katerimi se srečuje vsak dan.

Vloga učitelja športa kot razrednika vključuje tako številne prednosti kot tudi posebne izzive. Športni pedagogi imajo edinstveno priložnost za gradnjo pristnih, sproščenih odnosov z učenci, saj šport ponuja naravno okolje za razvijanje socialnih, čustvenih in telesnih veščin. Hkrati pa se morajo soočiti z izzivi, kot so organizacija obveščanja učencev, reševanje konfliktov nastalih med drugimi urami pouka ter ohranjanje pozornosti na potrebah vseh učencev, kar je pogosto oteženo zaradi večje dinamike športnih ur.

Ko učitelj športa uspešno uskladi svojo nalogo razrednika s svojimi pedagoškimi pristopi, lahko pomembno prispeva k celostnemu razvoju učencev, saj podpira njihov napredek na različnih področjih – od telesne pripravljenosti do socialnih in čustvenih veščin. Ključnega pomena je, da ohranja ravnotežje med pedagoškimi nalogami in skrbjo za dobrobit učencev, saj le tako lahko omogoči njihov uspeh tako v šoli kot tudi v življenju.

Literatura

- Ayers, H., Gray F. (2002). Vodenje razreda. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Educy
- Ažman, T. (2012). Sodobni razrednik. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčne skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2007). Avtoriteta učitelja in sodobna šola. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, UL.
- Novak, B. (2008). Sodobna pedagogika. Razredništvo – zapostavljen segment današnje osnovne šole. Ljubljana: Littera picta, d. o. o.
- Pišot, R., Planinšek, J. (2015). Pomen telesne dejavnosti v šolskem prostoru. Koper: Univerza na Primorskem.
- Pušnik, M., Adlešič Žarkovič, B., Bizjak, C. (2000). Razrednik v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Suhadolnik, A. (2018). Vloga razrednika na predmetni stopnji osnovne šole. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Štefanc, D. (2010). Vloga razrednika v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zavod RS za šolstvo (2011). Kompetence učiteljev v 21. stoletju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žagar, D., Brajša P., Žemva B. idr. (2001). Razrednik. Vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Založništvo Jutro.
- Elektronski viri:

MŠŠ (2005), Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. (sneto 14. 9. 2025, 20.30). Dostopno na spletnem naslovu: https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/smernice-navodila-priporocila/?utm_source=chatgpt.com

Šolski razgledi. (2005). Razredništvo. Zahtevno in odgovorno. (sneto 30. 8. 2025, 19.30). Dostopno na spletnem naslovu: <https://solski-razgledi.com/13-2005/2.html>

DIDAKTIČNA VLOGA RAZREDNE URE V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

Povzetek: Prispevek obravnava didaktično vlogo razredne ure v poklicnem izobraževanju, pri čemer je poudarek na razvijanju socialnih kompetenc dijakov. V teoretičnem delu so predstavljeni sodobni pristopi k razvijanju socialno-čustvenih veščin in pomen razredne ure kot prostora za oblikovanje odnosov, spodbujanje refleksije ter krepitev razredne skupnosti. Praktični del temelji na izvedbi razredne ure v zaključnem letniku triletnega poklicnega programa, kjer so dijaki anonimno delili osebne težave in kot skupnost iskali možne rešitve. Metoda je pokazala učinkovitost pri spodbujanju empatije, sodelovanja in občutka pripadnosti. Prispevek osvetljuje pomen razredne ure kot pedagoškega prostora, ki presega formalno obravnavo učne snovi in pomembno prispeva k osebnostnemu ter socialnemu razvoju mladostnikov.

Ključne besede: poklicno izobraževanje, razredna ura, socialne kompetence, sodelovalno učenje.

THE DIDACTIC ROLE OF THE CLASS TEACHER PERIOD IN VOCATIONAL EDUCATION

Abstract: The paper discusses the didactic role of the class teacher period in vocational education, focusing on the development of students' social competences. The theoretical part presents contemporary approaches to socio-emotional skill development and the importance of the class teacher period as a space for relationship building, reflection, and community strengthening. The practical part is based on the implementation of a class teacher period in the final year of a three-year vocational program, during which students anonymously shared personal challenges and worked together to find possible solutions. The method proved effective in fostering empathy, cooperation, and a sense of belonging. The paper highlights the significance of the class teacher period as a pedagogical space that goes beyond formal instruction and contributes to the personal and social development of adolescents.

Keywords: class teacher period, collaborative learning, social competences, vocational education.

1 Uvod

V poklicnem izobraževanju je razredna ura pogosto spregledan, a izjemno pomemben didaktični prostor. V ospredju ni obravnava učne snovi, temveč razvoj socialnih, komunikacijskih in čustvenih veščin dijakov, ki so ključne za njihovo uspešno vključevanje v družbo in delovno okolje. Pri tem ima učitelj – razrednik vlogo mediatorja, spodbujevalca dialoga in soustvarjalca varnega učnega okolja. V prispevku najprej predstavim teoretične temelje, ki dokazujejo pomembno didaktično vlogo, ki jo ima razredna ura pri razvijanju socialnih kompetenc, nato pa je opisan še praktičen primer iz prakse, izveden z dijaki zaključnega letnika triletnega poklicnega programa.

2 Pomen socialnih kompetenc v poklicnem izobraževanju

Socialne kompetence zajemajo sposobnosti sodelovanja, reševanja konfliktov, empatije in odgovorne komunikacije (Marentič Požarnik, 2019). Raziskave kažejo, da so poleg strokovnih znanj prav socialne in čustvene kompetence odločilne za uspešno poklicno pot dijakov, saj so temelj dobrega duševnega zdravja, akademskega uspeha in dolgoročno izboljšanih delovnih perspektiv (OECD, 2021). Pri teh veščinah gre za ključne sposobnosti posameznika – prilagodljivost, sodelovalnost, ustvarjalno reševanje situacij in prevzemanje odgovornosti. Rezultati raziskave, opravljene v sklopu OECD kažejo, da med vstopom v adolescenco te veščine pogosto upadejo, kar je še posebej izrazito pri optimizmu, zaupanju, strpnosti in družabnosti, medtem ko empatija upade manj. To dokazuje, da je srednješolski čas pomembno obdobje, v katerem šole lahko s primernimi pedagoškimi pristopi bistveno vplivajo na ohranjanje in krepitev teh sposobnosti.

V slovenskem prostoru je pomen socialno-čustvenih kompetenc v šoli posebej poudarjen v dokumentih Zavoda RS za šolstvo. Publikacija Vodenje in socialno-emocionalno učenje v sodobnem vzgojno-izobraževalnem okolju (ZRSS, 2023) izpostavlja, da so empatija, samozavedanje, reševanje konfliktov in komunikacija bistvene spretnosti za uspešno premagovanje življenjskih izzivov ter da imajo učitelji ključno vlogo pri njihovem spodbujanju. Razredna

ura je pri tem ključni okvir, saj omogoča varno okolje za odprt pogovor, prepoznavanje raznolikosti ter izkušensko učenje, ki podpira tako osebni kot socialni razvoj dijakov. Tudi priročnik Zorenje skozi To sem jaz poudarja, da so socialne in čustvene kompetence temelj zdravega osebnostnega razvoja mladostnika in ključen dejavnik uspešnega vključevanja v družbo in delovno okolje (Tacol, Lekić, Konec Juričič, Sedlar Kobe in Roškar, 2019). Gre za skupek znanj, spretnosti, odnosov in vrednot, ki posamezniku omogočajo učinkovito sodelovanje, izražanje in obvladovanje čustev, reševanje konfliktov ter gradnjo kakovostnih medosebnih odnosov. Izpostavljeno je dejstvo, da šola s svojim vzgojno-izobraževalnim delom pomembno vpliva na to, ali bodo dijaki razvili pozitivno samopodobo, čustveno stabilnost in sposobnost konstruktivnega sodelovanja z drugimi. V priročniku je posebej omenjeno tudi, da se socialne in čustvene kompetence oblikujejo v interakciji – preko izkušenj, odnosov z vrstniki, učitelji in drugimi odraslimi. Med najpomembnejše vidike sodijo empatija, asertivnost, strpnost, samonadzor, sposobnost obvladovanja stresa in ustvarjalno reševanje problemov.

Razredna ura je pri tem ključni pedagoški okvir, saj omogoča strukturirane dejavnosti, v katerih dijaki spoznavajo sebe in druge, vadijo socialne veščine in jih neposredno povezujejo z realnimi življenjskimi izzivi. Socialne kompetence so zato razumljene ne le kot dodatek k strokovnim znanjem, temveč kot njihova nujna dopolnitev, brez katere mladi težko vstopijo v poklicno življenje kot samozavestni, odgovorni in sodelovalni posamezniki.

3 Didaktična in socialna vloga razredne ure

Razredna ura ima več vlog, in sicer opravlja organizacijsko, saj ureja vprašanja vsakdana v razredu, vzgojno vlogo, saj nudi prostor za pogovor o vrednotah, in socialno vlogo, saj krepi povezanost skupine. V poklicnih programih, kjer so dijaki pogosto manj motivirani za formalno učenje, je ta dimenzija še posebej pomembna. Prav tako ima lahko razredna ura različne namene in cilje. Prispeva lahko k učenčevemu osebnostnemu razvoju, pomaga pri reševanju konfliktov, poveča občutek pripadnosti razredu, motivira in izboljša učni uspeh, pozitivno vpliva na ozračje v razredu in vedenje učencev, ter jim ponudi možnost, da izpostavijo medsebojne uspehe in sklepajo prijateljstva (Styles, 2008).

Metode, kot so sodelovalno učenje, diskusija in izmenjava izkušenj, omogočajo aktivno vlogo dijakov. Razredna ura tako postane prostor, kjer se urijo veščine, ki jih dijaki potrebujejo tako v osebni življenju kot na trgu dela. Razrednik lahko avtonomno izbere vsebino in metodo poteka razredne ure. Vsebine lahko pripravi na podlagi lastnih idej ali pa se opre na predloge in želje učencev in staršev (Pušnik, 2002).

4 Vloga razrednika

Razrednik je mentor, ki spodbuja odprto komunikacijo, varno okolje in refleksijo. Kot navaja Marentič Požarnik (2019), učitelj s tem ne posreduje le znanja, temveč spodbuja razvoj osebnosti in socialnih odnosov. Programske smernice (2005) natančneje opredeljujejo temeljne vloge razrednika. Ta naj v prvi vrsti povezuje oddelčno skupnost s šolo ter šolo z učenci in starši. Razrednik prav tako načrtuje vzgojne situacije, ki učence učijo odgovornosti za svoja ravnanja in soodgovornosti za razredno klimo. Pomembno je tudi, da načrtuje in evalvira delo oddelčne skupnosti, ter da učence spodbuja. V problemskih situacijah mora posredovati in pomagati pri konstruktivnem reševanju težav, zelo pogosto pa obvešča učence, starše in člane učiteljskega zbora, ter ureja dokumentacijo.

5 Razredna ura v zaključnem letniku SPI (primer iz prakse)

V nadaljevanju opisana razredna ura je bila izvedena v zaključnem letniku triletnega poklicnega programa. Aktivnost je bila izbrana, ker se je pričakovalo, da bodo dijaki dovolj zreli za soočanje z zahtevnejšimi nalogami, povezanimi z razmišljanjem o osebnih težavah in iskanjem konstruktivnih rešitev. Namen je bil ustvariti varen prostor za odprto izražanje, spodbujati empatijo, poslušanje in kritično mišljenje ter razvijati sodelovalno odločanje.

5.1. Potek aktivnosti

Dijakom je bil najprej predstavljen primer izmišljene težave in nekaj konstruktivnih rešitev kot orientacijo za delo. Dijaki so nato anonimno zapisali osebno težavo (šolsko ali zasebno), liste zmečkali in odložili v škatlo. Liste sem nato izžrebala, jih prebrala in vodila pogovor, pri katerem so sošolci predlagali rešitve. Razprava je potekala spoštljivo in je pritegnila sodelovanje večine dijakov, aktivnost pa je bila večkrat ponovljena, da so prišle do izraza različne težave in da so se vključili tudi manj aktivni dijaki.

5.2. Primeri izraženih težav

Čeprav so dijaki imeli jasna navodila, je bila naloga za nekatere prezahtevna, kar se je pokazalo v negotovosti in pomanjkanju samoiniciativnih predlogov. Kljub temu so bile številne težave realne in omogočale konstruktivne razprave – od odvisnosti od nikotina, zahtev staršev po zgodnjem prihodu domov, strahu pred dekleti in nespečnosti do pomanjkanja volje za učenje, nezainteresiranosti za zapiske ter strahu pred zaključnim izpitom. Te teme so dijake spodbudile k razmišljanju o zdravih navadah, odgovornosti, odnosih in strategijah obvladovanja stresa. Pojavile so se tudi težave, ki so bile bolj izraz nezadovoljstva kot realen problem (npr. da se pri slovenščini učijo nesmiselne stvari ali da nekateri profesorji niso sposobni za svoje delo), ter take, ki bi jih dijaki lahko rešili sami (npr. pritožbe glede prepovedi kajenja). Nekateri zapisi so kazali nerazumevanje navodil in so bili oblikovani kot vprašanja ("Zakaj je določen predmet tako zahteven?" ali "Zakaj sem sploh na tej šoli?"). Čeprav ti primeri niso omogočali neposrednega iskanja rešitev, so dali vpogled v doživljanje dijakov ter pokazali potrebo po podpori pri razvijanju jasnejšega izražanja in refleksije.

5.3. edagoški učinki metode

Učinki izbrane metode dela so bili kljub navedenim omejitvam večplastni in so pokazali, da ima lahko razredna ura veliko širši pomen od svoje formalne organizacijske vloge. Najprej se je izrazila empatija, saj so se dijaki poskušali vživeti v izkušnje svojih sošolcev. To je bil dragocen proces, ki jim je omogočil, da so razumeli, da so osebne težave del skupne izkušnje mladostništva, ne le individualna bremena. S tem so se krepile vezi med dijaki in povečal se je občutek pripadnosti skupnosti. Pomembna dimenzija je bila tudi refleksija. Dijaki so se ob poslušanju in obravnavi tujih težav pogosto ustavili pri lastnih izzivih in razmišljali o svojih življenjskih strategijah. Takšna samorefleksija je ključna za razvoj osebne odgovornosti in zmožnosti samostojnega odločanja, saj mladi na ta način iščejo povezave med zunanjimi izzivi in lastnim vedenjem. Na ravni sodelovanja se je pokazalo, da lahko skupina dijakov kljub različnim pogledom razvija kulturo skupnega iskanja rešitev. Vsaka težava je bila priložnost za razpravo, v kateri so morali poslušati drug drugega, pretehtati predlagane možnosti in se truditi oblikovati rešitve, ki so bile realne in izvedljive. S tem so se urile kompetence, ki so bistvene tako za prihodnje poklicno delo kot tudi za vsakdanje življenje – komunikacija, usklajevanje interesov in konstruktivno soočanje z izzivi.

Skupni učinek vsega tega je bil, da je razredna ura izstopila iz svoje tradicionalne, pogosto razumljene formalne funkcije in postala prostor socialnega učenja. Dijaki so se ob tem počutili slišani in sprejeti, kar je prispevalo k večji koheziji razreda ter okrepilo občutek medsebojne podpore. Takšna izkušnja potrjuje, da razredna ura lahko pomembno prispeva k razvoju socialnih in čustvenih kompetenc ter ima dolgoročen učinek na oblikovanje pozitivne razredne skupnosti.

Zaključek

Razredna ura v poklicnem izobraževanju ni zgolj administrativni prostor, temveč pomembno didaktično in vzgojno orodje, ki lahko bistveno prispeva k osebnemu in socialnemu razvoju dijakov. S skrbno izbranimi metodami postane prostor za refleksijo, empatijo, sodelovanje in reševanje realnih življenjskih izzivov.

Praktični primer je pokazal, da lahko že preprosta metoda anonimnega deljenja težav pri dijakih sproži proces učenja, ki presega okvir formalnega kurikula. Dijaki so se učili poslušanja,

vživljanja v sošolčevo perspektivo, oblikovanja konstruktivnih rešitev in razmišljanja o lastnih življenjskih strategijah. Kljub nekaterim omejitvam kot so nerazumevanje navodil ali izražanje kritik brez iskanja rešitev se je pokazalo, da ima tovrstna dejavnost močan potencial za krepitev razredne povezanosti, razvijanje komunikacijskih veščin in gradnjo zaupanja. Izkušnja potrjuje, da razredna ura lahko preseže svojo tradicionalno vlogo in postane prostor socialnega učenja, kjer dijaki pridobivajo mehke veščine, ki jih bodo potrebovali v osebnem življenju, v medosebnih odnosih in na trgu dela. Za poklicne programe, kjer so dijaki pogosto manj motivirani za klasične oblike učenja, je prav razredna ura priložnost, da se okrepi občutek smisla, pripadnosti in osebne odgovornosti.

Da bi razredna ura še bolj dosegala svoj potencial, bi bilo smiselno razviti dodatne strategije, ki bi jo postopoma preoblikovale v prostor načrtnega socialnega in čustvenega učenja. Ena od možnosti je sistematična uporaba reflektivnih metod, kot so osebni dnevniki ali kartice z vprašanji, ki dijakom pomagajo jasneje izražati svoje misli in razmišljati o lastnih izkušnjah. Smiselno je tudi povezovanje razredne ure z vsebinami socialno-čustvenega učenja, kot jih priporočajo sodobne pedagoške smernice, saj se na ta način krepi asertivnost, sposobnost obvladovanja stresa ter konstruktivnega reševanja konfliktov. Pomembno priložnost predstavlja tudi redno vključevanje vrstniških diskusij, kjer bi dijaki sami prevzemali vlogo moderatorjev pogovora, učitelj pa bi nastopal predvsem kot opazovalec in mentor.

Dodatno bi bilo mogoče razširiti metode na digitalno okolje – na primer z uporabo anonimnih spletnih anket ali forumov, kjer lahko dijaki izražajo svoje težave, nato pa skupaj oblikujejo rešitve. Nenazadnje je ključno sodelovanje s strokovnimi delavci šole, predvsem s svetovalno službo, ki lahko ponudi strokovno podporo in poglobi obravnavo težav, ki jih dijaki zaznavajo kot najbolj pereče. Na ta način bi se razredna ura še bolj uveljavila kot pedagoški prostor, ki ne le ureja organizacijskih vprašanj, temveč aktivno prispeva k oblikovanju socialno zrelih, odgovornih in sodelovalnih mladih, pripravljenih na izzive poklicnega in osebnega življenja.

Literatura

- Marentič Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka: Učbenik za študente učiteljskih smeri. Ljubljana: DZS.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. Dostopno na <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>. Pridobljeno 1. 9. 2025.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf. Pridobljeno 1. 9. 2025.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., in Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Styles, D. (2008). *Oddelčni sestanki (razredne ure)*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., & Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki* ((Prenovljena izd. priročnika 10 korakov do boljše samopodobe iz leta 2011), str. 172). Nacionalni inštitut za javno zdravje.

ALTERNATIVNI NAČINI ORGANIZIRANJA PRAKTIČNEGA POUKA

Povzetek: V prispevku utemeljimo potrebo po alternativnih oblikah praktičnega pouka na nivoju poklicnega srednješolskega izobraževanja. Podamo zgodovinski pregled samostojnega učenja in učenja z delom. Definiramo problemsko področje snovanja in razvoja maturitetnega izdelka. V samostojnem predavanju na primerih pokažemo, kako dijaki pri praktičnem pouku in med razvojem maturitetnega izdelka krepijo nekatere pomembne vrednote, nato pa raziščemo še nekaj konkretnih primerov alternativnih načinov organiziranja praktičnega pouka na področju elektronike in računalništva. Opozorimo na pomembnost ustrezne mentorske podpore in stopenjskega preverjanja napredka na rednih konzultacijskih sestankih.

Ključne besede: praktični pouk, samostojno učenje, učenje z delom, vrednote, poklicna matura, konzultacije, maturitetni izdelek.

ALTERNATIVE WAYS OF ORGANIZING PRACTICAL LESSONS

Abstract: In this paper, we justify the need for alternative forms of practical instruction at the level of vocational secondary education. We provide a historical overview of independent learning and learning by doing. We define the problem area of designing and developing a matura product. In an independent lecture, we show using examples how students strengthen some important values during practical instruction and during the development of a matura product, and then we explore a few more concrete examples of alternative ways of organizing practical instruction in the field of electronics and computer science. We point out the importance of appropriate mentoring support and gradual progress checks at regular consultation meetings.

Keywords: practical lessons, independent learning, learning by doing, values, vocational high school diploma, consultations, high school diploma product.

1 Uvod

»Edina konstanta so spremembe«, mi je nekoč dejal eden od direktorjev, ko sem še delal v gospodarstvu. Zdi se mi, da ta močna izjava pogosto velja tudi v šolstvu, kjer delam zdaj že 10. leto. Niti počitnice ne potekajo vsakič ravno tako, kot bi si želeli. Ob zaključku šolskega leta sem letos nič hudega sluteč staknil poškodbo, ki je namesto sproščenih poletnih dogodivščin napovedovala mnogo prilagajanja in večtedensko okrevanje. Za povrh sem bil za jesen/zimo dodatno razporejen še v čakalno vrsto za dva manjša operativna posega. Glede na navedeno sem lahko že vnaprej predvidel določene ovire pri izvedbi praktičnega pouka. Poskušal sem razmisliti o alternativnih oblikah pouka, ko ne bi mogel priti do šole, da bi opravil svoje obveznosti. V danih okoliščinah sem se spomnil, da sem bil pred leti v času korone primoran nekatere bistvene dele pouka organizirati drugače, kot so bili dijaki vajeni do tedaj. Razmisliti sem moral, kako bi se lahko čim bolje pripravil na približujoče se izzive. V prispevku se osredotočam na zgodovino različnih načinov poučevanja in na razmislek o tem, kakšne metode bi lahko uporabil. Podrobnejši prikaz in demonstracijo nekaterih idej bom podrobneje predstavil na predavanju. Prav tako sem raziskal in bom na predavanju poročal, katere pomembne vrednote še posebej razvijamo pri praktičnem pouku. (Duckworth, 2011)

2 Program Tehnik računalništva in praktični pouk

Na naši šoli poteka program Tehnik računalništva že 15 let. V okviru tega programa je zelo pomemben tudi praktični del pouka. Praktični pouk je namenjen razvoju spretnosti ter omogoča dijakom razumeti njihov pomen in uporabo. Dijaki spoznajo, kako stvari (npr. vezje ali določena oprema) deluje. Namenjen je tudi pridobivanju praktičnega znanja in izkušenj. Praktične izkušnje dijakov v delovnem procesu programa Tehnik računalništva, pri katerem sodelujem, bi lahko razdelili na tri pomembne faze. Prva faza je uvod v elektriko, elektroniko, robotiko, 3D tiskanje, programiranje mikrokontrolerjev (prvi dve leti šolanja). Druga faza je delovna praksa pri delodajalcu (na koncu drugega in tretjega letnika). Tretja, z mojega stališča najpomembnejša faza, pa je na vrsti v četrtem letniku. Dijaki s projekt-nim pristopom združijo znanje in spretnosti, ki so jih pridobili tekom štiriletnega šolanja. Na začetku šolanja prevzamejo eno od razpisanih maturitetnih nalog, pri mojem pouku

to pomeni praktično projektno nalogo. Cilj je približno v 100 urah samostojnega dela pod vodstvom izbranega mentorja pripraviti delujoč izdelek in poročilo o poteku dela. Dijak ob zaključku šolskega leta v okviru 4. predmeta poklicne mature zagovarja svojo nalogo v 20 minutnem govoru, na katerem odgovarja tudi na ciljna vprašanja mentorja in predstavi izsledke naloge. Pri svojih nalogah običajno sledi tudi demonstracija izdelka.

3 Ena od alternativnih oblik izobraževanja bi lahko bila e-izobraževanje

Če upoštevamo še čedalje večjo potrebo po vseživljenjskem izobraževanju, ne moremo mimo e-izobraževanja. Ljudje različnih starosti se lahko izobražujejo iz različnih razlogov. Kot prvi možni razlog je treba izpostaviti potrebo po znanju, na primer zaradi sprememb procesov na delovnem mestu. Drugi razlog je lahko, da želi odrasla oseba osvojiti določene spretnosti. Tretji razlog pa je enostavno aspiracija po nadaljnjem razvoju osebnosti. (Govekar idr., 2008) Učitelj tako nenadoma ni bil več edini nosilec znanja, ampak se znanje pojavi neodvisno tudi v globalnem omrežju. Udeleženec e-izobraževanja tako postane dejaven partner in je v središču na novo postavljene izobraževalne paradigme. Učitelj pa postane neke vrste moderator in organizator izobraževalnega procesa, in seveda tudi svetovalec udeležencu. (Bregar idr., 2010)

4 Samostojno učenje

Odpri del izobraževalnih programov, ki mu na kratko pravimo odprti kurikulum, je bila sicer novost v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki so jo uvedli okoli leta 2010. Šolam omogoča sooblikovanje dela izobraževalnega programa in prilagajanje potrebam okolja in socialnih partnerjev, kar bistveno prispeva h krepitvi njihove avtonomije. Obenem pa jim nalaga tudi veliko odgovornost za poklicno oziroma strokovno usposobljenost dijakov, ko ti zaključijo izobraževanje. Delo s šolskimi kolektivi pri uvajanju novih in prenovljenih izobraževalnih programov je sprožilo mnogo vprašanj o oblikovanju in izvedbi odprtega kurikula. Tako se je pojavila potreba po pripravi priporočil, ki bodo usmerjala delo vodstev šol in nudila pomoč učiteljem, ki se ukvarjajo z načrtovanjem in izvedbo odprtega kurikula. (Leban, Patafta, 2025)

Zaenkrat je obseg odprtega kurikula še zelo omejen. V najnovejši prenovi učnega programa je velik del pričakanj na področju prakse pri delodajalcu, trajanje tega praktičnega dela se v novem programu Tehnika računalništva podvoji, namreč s štirih na osem tednov (prej dva tedna, po novem štiri tedne prakse - v drugem in tretjem letniku šolanja). Težava se kaže v tem, da delodajalci niso posebej motivirani za prevzem dijaka na prakso, ker imajo s tem nekaj dodatnega dela, prednosti pa le v primeru nadpovprečnega dijaka oziroma šele po večtedenskem uvajanju. Zadeva je smiselna v primerih, ko ima podjetje dolgoročno strategijo pridobivanja bodočih delavcev, npr. preko štipendijske politike. Pri tem je treba poudariti, da so delodajalci pod nenehnim pritiskom zagotoviti delovno silo že sproti, hkrati pa se morajo prilagajati stroškovno in optimirati poslovanje. Parametri so zelo volatilni, tudi to je eden od razlogov za relativno nizko povezavo srednjega poklicnega izobraževanja s štipendijskimi programi podjetij.

Kot lahko potrdim glede na dolgoletne izkušnje iz gospodarstva, inovativna podjetja že desetletja spodbujajo samostojno učenje, ki je uveljavljeno in pomeni zelo pomemben način učenja. Prednosti so očitne, naj izpostavim najbolj očitno – lahko se učimo brez posebne organizacije dogodka pač takrat, ko imamo za to čas in priložnost. Zanimiva je primerjava metode samostojnega učenja v povezavi z vseživljenjskim ciklom učenja. Za ilustracijo lahko pogledamo izsledke raziskave, ki jo je izvedlo podjetje za učenje Pearson in Harris Insights & Analytics. Anketo so organizirali med več kot 10.000 anketiranci, potekala pa je v 11 državah. Pri vrednotenju rezultatov so upoštevali starost, spol, regijo, urbano območje, raso/etnično pripadnost, izobrazbo, zakonski stan, dohodek gospodinjstva in socialno-ekonomski status, da bi lahko anketirance uskladili z dejanskimi deleži v njihovih državah. (Inside Higher Ed, 2025)

Če primerjamo način izobraževanja za tiste anketirance, ki so se v zadnjih dveh letih morali prekvalificirati, da bi lahko zadostili spremenjenim zahtevam svojega delovnega mesta,

ugotovimo, da jih je 42 odstotkov samostojno našlo informacije na spletu, 41 odstotkov anketirancev se je udeležilo specialističnega tečaja ali usposabljanja, ki ga ponujajo njihovi delodajalci in poklicno združenje, le 28 odstotkov anketirancev se je udeležilo opcijskega strokovnega certificiranja, medtem ko se 25 odstotkov anketirancev vpisalo na uradni univerzitetni študijski program. 12 odstotkov anketirancev ni v zvezi s prekvalifikacijo čutilo nobene potrebe za katerim koli naštetim izobraževanjem.

Projekcija: glede na rezultate nove ankete bo samostojno učenje bolj spreminjalo podobo izobraževanja po vsem svetu. V Združenih državah Amerike je kar 84 odstotkov ljudi v okviru raziskave menilo, da bo učenje v odrasli dobi postalo še bolj samostojno, kar bo bistveno vplivalo na razširjenost in pomen vseživljenjskega učenja. (Inside Higher Ed, 2025) Navedenih razmerij seveda ne moremo preprosto prenesti na slovenske razmere. Kljub temu so trendi tako zelo močni, da bodo z zamudo in morda v manjši meri znatno vplivali tudi na razvoj šolanja pri nas. Pričakujemo lahko, da bodo lahko učenci, dijaki in študenti v določeni meri sami sestavljali vsebino svojega izobraževanja iz menija možnosti, vključno s samostojnim učenjem, kratkimi tečaji in delavnicami. Kot trenutno kaže, bi tako lahko samostojno učenje v naslednjih letih postalo še bolj razširjeno za vseživljenjsko učenje.

5 Samostojno učenje z delom (learning by doing)

Učenje skozi prakso je teorija, ki daje velik poudarek vključenosti učencev in je praktičen, na naloge usmerjen proces izobraževanja. (Muršak, 2012) Teorija se nanaša na proces, v katerem dijaki/učenci aktivno sodelujejo v bolj praktičnih načinih učenja. Ta proces se bistveno razlikuje od drugih učnih pristopov, ki so bolj teoretsko orientirani.

Za širitev in popularizacijo teorije učenja skozi prakso sta najbolj zaslužna znani ameriški filozof in izobraževalni inovator John Dewey ter brazilska pedagoginja Paulo Freire. Dewey je eden od ustanoviteljev sodobne funkcionalne psihologije, idejo pa je realiziral s tem, ko je ustanovil Laboratorijsko šolo v okvirih Univerze v Chicagu. Njegova stališča so bistveno pripomogla k uveljavljanju praks progresivnega izobraževanja. Zagovarjal je progresivno izobraževanje v nasprotju s tradicionalnim izobraževanjem. V okviru progresivnega izobraževanja se učinkovito učenje izvaja s pomočjo interakcij, šola pa nastopa kot družbena institucija, kjer te interakcije potekajo. V idealnem razredu progresivnega izobraževanja je razred prostor, kjer se dijaki/učenci učijo in rešujejo probleme kot skupnost. Pri tem zadeve delajo na svoj način, v svojem tempu, z navodili učitelja, ki upošteva dijake/učence in njihove osebne posebnosti. Navedeno spodbuja zdravo učno skupnost, kjer dijaki/učenci aktivno in z navdušenjem sodelujejo v učnem procesu. Cilji učenja skozi prakso niso omejeni zgolj na akademsko rast, ampak vplivajo tudi na socialno, intelektualno, čustveno, telesno in duhovno rast. (SmowlTech, 2025)

Pri praktičnem pouku spodbujamo samostojnost, pri tem uporabljamo metodo oz. princip »učenje s samostojnim delom« (learning by doing). Praktični pouk poteka na primer v okviru dela odprtega kurikula. Dijaki se v prvem letniku spoznajo z varstvom pri delu, z osnovami elektrike in elektronike, s praktičnimi izračuni. V drugi konferenci sestavljajo elektronska vezja. V drugem letniku dijaki spoznajo osnove avtomatizacije in robotike, osnove programiranja mikrokontrolerjev in osnove 3D tiskanja. Naj ponazorimo s konkretnim primerom: sestavljanje raznih elektronskih vezij. Ta primer je dovolj razdelan in se ga da dobro implementirati. S tehničnega vidika je specifična učenja praktičnega pouka s samostojnim delom v tem, da dijaki v osnovi potrebujejo svoje elektronske elemente, na primer sestavljanko z elektronskimi deli. Kot rezervna rešitev se za povrh ponujajo razne simulacije dejanskega procesa, kot na primer Tinkercad (brezplačna rešitev). Obstajajo tudi profesionalne rešitve, npr. Fritzling (plačljiv program).

Vse naštetu dijakom pomaga, da se v četrtem letniku lažje spoprimejo s pomembno nalogo v okviru 4. predmeta poklicne mature – projektno nalogo oziroma izdelkom. V prenovljenem programu je naštetih priprav v obliki odprtega kurikula komajda tretjino v primeri s starim programom, tako da je izvedba nekoliko otežena. Vendar vztrajamo in računamo, da bodo dijaki kljub omejitvam lahko tudi v prihodnosti pripravili zanimive izdelke. Nekaj

primerov izdelkov iz preteklega obdobja bom predstavil v predavanju. To so izdelki dijakov, ki so obiskovali iztekajoči se program. Začetek snovanja izdelkov dijakov prenovljenega programa bo na vrsti v nasl. šolskem letu 2026/2027.

Projektna naloga v okviru 4. predmeta poklicne mature v primeru mojega mentorstva običajno pomeni razvoj in zasnovo praktičnega izdelka, ki je krmiljen z mikrokontrolerjem (npr. Arduino, ESP32, RaspberryPI). Dijak raziše področje in oblikuje poročilo o svojem delu in delovanju izdelka. Predvideti mora elektronske in druge elemente makete ter pripraviti osnutek za naročilo materiala. Iz dobavljenih elementov sestavi prototip izdelka, ki mora vsebovati osnovne funkcije (npr. premikanje, krmiljenje, upravljanje, naključne funkcije, zvok, osvetlitev z LED diodami in podobno). Delovanje funkcij prototipa in osnutek delovnega poročila dijak predstavi in zagovarja na prvih konzultacijah (gre za skupno štiri časovno zamaknjene delovne sestanke). Mentor na konzultacijah ugotavlja, v kakšni meri je dijak izpolnil zahteve maturitetne projektne naloge. Dijak dobi povratno informacijo v obliki odprtih problemov, ki jih mora urediti do naslednjih konzultacij.

6 Delovna praksa pri delodajalcu

Kot zelo pomembno obliko pridobivanja praktičnih izkušenj dijakov je treba omeniti še delovno prakso pri delodajalcu. Praksa pri delodajalcu ima v prenovljenem programu kar dvojno število delovnih dni. V prejšnjem programu je obsegala skupno 4 tedne, v prenovljenem programu pa skupno 8 tednov. Na naši šoli je praksa razdeljena na polovico ur v drugem letniku in na polovico ur v tretjem letniku.

Najprej nekaj izrazito pozitivnih lastnosti prakse pri delodajalcu:

1. Dijaki se srečajo z realnim delovnim okoljem in vidijo delovanje podjetja z »insajderskega« stališča. Ta izkušnja je edinstvena in nezamenljiva – nobena simulacija dela v šolski delavnici tega ne more nadomestiti.
2. Dijaki se predstavijo delodajalcu – najboljše in strokovno najbolj izstopajoče dijake spretne »lovilci talentov« že med prakso opazijo in jim ponudijo možnost kasnejše zaposlitve, včasih celo v obliki kadrovske štipendije.
3. Na naši šoli zelo uspešno organizirajo tudi prakso v tujini (npr. Portugalska, Španija, Finska). Gre za tritedensko delo v tujini v okviru programa Erasmus. Udeležijo se lahko samo nekateri dijaki, ki jih izberejo po skrbno pripravljenih kriterijih. Pri tej obliki dela se dijaki srečajo z inventivnim tujim delovnim okoljem, prav tako pa dodobra spoznajo tudi mesto, ljudi, navade nekega drugega prostora, ki je kulturološko drugačen od doslej poznane. Opažam nekaj drobnih pomanjkljivosti organizacije prakse pri delodajalcu, zaradi katerih menim, da je praktični pouk v šoli vendarle bolj homogen – brez večjih razlik od dijaka do dijaka. Razlike in slabosti:

1. Težko je najti ustrezna mesta, ker za delodajalce ni organizirane vzpodbude. Lažje se vključijo dijaki, ki jim lahko mesto pomagajo zagotoviti starši (sorodniki, znanci), ki delajo v istem podjetju.
2. Dobro razumem tudi položaj v podjetjih, ker sem sam več kot 20 let delal v gospodarstvu. Delodajalec mora glede na pretekle izkušnje najprej investirati čas in energijo, da ustrezno uvede novega delavca (dijaka). Drugo leto prakse pa je navedeno težavo dosti lažje obvladati.
3. Delovna mesta niso standardizirana, ampak so raznolika in strokovno zelo različno kompleksna. Nič ni neobičajnega, če kdo od dijakov dobi nalogo, da pač pomete dvorišče ali pomaga zlagati blago v skladišču. V osnovi ni s tem prav nič narobe. Za vsakega dijaka bi bilo po mojem mnenju celo zelo koristno, da bi se srečal tudi z delom na oddelkih, kjer je treba tudi kaj fizično postoriti. Ko primerjamo strokovnost delovne izkušnje, pa bo drug dijak, ki je na primer lahko sodeloval recimo pri izdelavi aktivne spletne strani, pridobil strokovno bolj relevantno referenco.

Sklep

Alternativna oblika praktičnega pouka bi lahko torej bila kombinacija samostojnega učenja z delom in konzultacij na daljavo. V predavanju navedem in opišem nekaj konkretnih idej izvedbe. Tule je kratek pregled nekaterih idej:

- a) demonstracija vaje na daljavo (omejitve: predavatelj mora biti prisoten na videokonferenci, v učilnici mora biti na voljo nekdo od tehničnega osebja za vzpostavitev povezave). Osebno mislim, da je take ure težko organizirati. Metoda je drugačna kot za časa korone in bolj izpostavljena motnjam (problem discipline dijakov v razredu)
- b) priprava video posnetkov z demonstracijskim namenom (če bi mentor zadevo primerno zastavil, bi lahko nekatere take video posnetke lahko pripravili celo dijaki sami)
- c) samostojno učenje z delom (z ustreznimi navodili bi lahko dijaki samostojno našli ustrezne že realizirane vaje in jih doma s svojim setom elektronike tudi sami izvedli)
- d) konzultacije na daljavo bi bilo po mojem mnenju do neke mere možno opraviti. Ta metoda bi bila primerna predvsem za dodatne, tako imenovane »posvetovalne« konzultacije. Dijak namreč včasih izgubi nit in nujno potrebuje podporo mentorja - npr. v obliki dodatne ideje ali konstruktorskega nasveta za rešitev specifične težave pri določeni fazi v razvoju izdelka. Menim pa, da bi bilo to primerno kvečjemu kot enkratni dogodek. Pomeni, naslednje konzultacije bi morale nujno biti spet opravljene z osebnim stikom.

Vsaka oblika dela ima svoje prednosti in slabosti. Poudariti moram, da vse te oblike le dopolnjujejo tradicionalne vaje v delavnici. Seveda se vajam v šoli ne moremo in ne želimo odpovedati ali jih nadomestiti z nadomestki. Uporaba večine navedenih načinov alternativnega praktičnega pouka je namenjena izključno reševanju konkretne situacije – v našem primeru zaradi bolniške odsotnosti manjkajočega učitelja praktičnega pouka. Cilj bi bil, da bi bilo v času, ko vaje uradno odpadejo, vseeno možno speljati vsaj nekaj v osnovi predvidenih dejavnosti in s tem zmanjšati zaostanek. V glavnini pa mora praktični pouk potekati v za to namenjeni in posebej opremljeni delavnici pod budnim očesom izkušenega mentorja.

Literatura

- Muršak, J. (2012). Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 83
- Duckworth, J. (2011). Mala knjiga vrednot. Ljubljana: Karantanija.
- Govekar-Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). Poglavja iz andragogike. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. str. 19-25.
- Bregar, N., Radovan, M. in Zgajster, M. (2010). Osnove e-izobraževanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 25-27.
- <https://smowl.net/en/blog/learning-by-doing-definition-methodology/>
- <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/online-trending-now/rise-do-it-yourself-education>
- <https://campustechnology.com/articles/2019/09/17/diy-mindset-reshaping-education.aspx>
- https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/zbornik_Odprti-kurikul_6.pdf

PRAKTIČNO USPOSABLJANJE Z DELOM V OKVIRU PROJEKTA ERASMUS MOBILITY KOT PRIMER IZKUSTVENEGA UČENJA

Povzetek: Članek se osredotoča na izkustveno učenje in kot primer dobre prakse izpostavlja praktično usposabljanje z delom (v nadaljevanju PUD) v srednji strokovni šoli. Dijakom, udeleženi v programih srednjega strokovnega izobraževanja je omogočeno, da lahko prakso, ki bi jo sicer opravljali v Sloveniji, opravijo v tujini, in sicer pod okriljem projekta mednarodne učne mobilnosti Erasmus Mobility. Namen članka je navezati cilje projekta na teoretična izhodišča izkustvenega učenja s ciljem poudariti pomen pridobivanja znanja na podlagi izpostavljenosti specifični izkušnji in nadalje njeni refleksiji, kar vodi v celovit profesionalen in osebnostni razvoj. V zaključnem delu se članek osredinja na predstavitev rezultatov anketnega vprašalnika in primerjavo rezultatov ankete z znanstvenimi pojmovanji izkustvenega učenja. Rezultati anketnega vprašalnika so bili pridobljeni iz orodja Evropske komisije Beneficiary Module. V raziskavo je bilo vključenih 32 dijakov tretjega letnika srednjega strokovnega izobraževanja, programov gradbeni, geodetski in okoljevarstveni tehnik. Z raziskavo se je izkazalo, da PUD predstavlja primer dobre prakse na področju izkustvenega učenja, saj se v veliki meri prekriva z vsemi fazami modelov izkustvenega učenja. Skozi te faze dijake podrobneje in bolj analitično spoznavajo delovni proces, kar jim omogoča, da hitreje prihajajo do zaključkov znanje usvajajo bolj učinkovito.

Ključne besede: izkustveno učenje, konstruktivizem, praktično usposabljanje z delom, Erasmus Mobility, razvoj kompetenc

PRACTICAL TRAINING WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ERASMUS MOBILITY PROJECT AS A METHOD OF EXPERIENTIAL LEARNING

Abstract: The article examines experiential learning, foregrounding practical training in secondary professional schools. Students enrolled in professional programmes have the opportunity to complete their practical training abroad within the framework of Erasmus Mobility projects that would otherwise have been completed in Slovenia. The aim of the article is to link the project objectives to the main scholarly tenets pertaining to experiential learning. The idea is that being exposed to a concrete experience and subsequently reflecting on it may lead to considerable professional and personal growth. In the concluding section the article focuses on comparing the questionnaire results with the scholarly analyses of experiential learning. The data from the questionnaire have been extracted from the Beneficiary Module, a tool of the European Commission. The research sample involves 32 students enrolled in the third year of the following professional educational programmes: construction technician, land surveyor and environmental technician. The analysis has shown that practical training represents a good practical example as it covers all the phases of experiential learning models. It is these phases that enable students to approach the working process analytically and thus conceptualising and acquiring new knowledge faster and more efficiently.

Key words: experiential learning, constructivism, practical training, Erasmus Mobility, competence development

1 Uvod

PUD stremi k nadgradnji ne samo ključnih poklicnih kompetenc, temveč tudi k osebnostni in kognitivni rasti. Izvedba usposabljanja pod okriljem projekta Erasmus Mobility, dijakom omogoča, da pridobijo delovne izkušnje v mednarodnem okolju in razvijajo veščine, ki presegajo običajno formalno izobraževanje. Praksa je organizirana na način, da so dijaki skladno s strokovnimi profili razporejeni v podjetja, kjer so vključeni v dejanski delovni proces, kar jim omogoča, da spoznajo nove načine dela, se soočajo s kulturnimi razlikami in z izzivi, ki zahtevajo iznajdljivost, prilagodljivost, ustvarjalnost in sodelovanje. S tem ne le razvijajo strokovno znanje, temveč tudi medkulturno kompetenco, kar krepi samostojnost in samozavest. Tovrstno opolnomočenje hkrati predstavlja temelje izkustvenega učenja, ki ga Banjac idr. (2022, str. 10) definirajo kot »[...] pridobivanje vednosti na podlagi izkušnje oziroma določenega delovanja v konkretnih situacijah.« To na dolgi rok vodi v »spremembo posameznikovih stališč, vrednot in prepričanj, pa tudi znanja« (Azeez, Aboobaker, 2024, str. 986). Opravljanje praktičnega usposabljanja v tujini dijakom tako omogoča, da skozi lastne izkušnje, refleksijo povezujejo s šoli pridobljeno teorijo s prakso, kar jim omogoča globlje razumevanje in dolgotrajnejše znanje.

2 Teoretična izhodišča izkustvenega učenja

Izkustveno učenje je zaradi kompleksnosti procesov, ki ga oblikujejo, pogosto različno opredeljeno, zaradi česar si teorije različnih avtorjev nasprotujejo. Članek v ospredje postavlja teoretična načela avtorjev kot so John Dewey, Kurt Lewin in David Kolb.

2.1 Model Johna Deweya

Povezovanje »izkušenj, pojmov, opazovanja in akcije« so tiste postavke, ki po pričevanjih Deweya predstavljajo osnovna načela izkustvenega učenja (Marentič Požarnik idr., 2019, str. 13). Avtorjev model predpostavlja štiri faze izkustvenega učenja, in sicer: »impulz«, čemur sledi »opažanje«, pridobivanje »znanja« in na koncu »presoja«. S pomočjo slednje posameznik pridobljene podatke analizira in posplošuje, kar vodi do nove izkušnje. Hedin (2010, str. 110) model interpretira tako, da posameznik opazuje določeno situacijo, pri čemer se spominja prejšnjih podobnih izkušenj in na koncu evalvira situacijo, oz. kaj se je zgodilo drugače. Iz tega posameznik določi tudi stopnjo pomembnosti izkušnje. Da pa bi se faze Dewejevega modela ponovile večkrat in tako zagotovile čim večji izkoristek učenja, Rogers (1983; v Marentič Požarnik idr., 2019, str.10) pravi, da je dobrodošlo, da je vsako učenje »signifikantno«, saj na ta način postane osebno pomembno. Doživljanje izkušnje ima tako vselej tudi čustveno plat, ki vključuje posameznikov čustveni odziv na dogajanja (Marentič Požarnik idr., 2019, str.14). Banjac idr. (2022, str. 14) trdijo, da gre pri tovrstnem načinu učenja za »stalno rekonstrukcijo izkušenj«. Na ta način je dijakom, ki so v dejanskem stiku s tistim, o čemer se učijo, omogočeno, da pod vprašaj postavljajo vso prej usvojeno znanje in »preizkušajo veljavnost abstraktnih pojmov« (Marentič Požarnik idr., 2019, str.15). To pa na koncu učenju daje pomen, ki presega tistega 'tradicionalno' šolskega. Za učeče se je ključno, da so vključeni v različne dejavnosti, s ciljem razvijati kritično mišljenje, sklepanje in razsojanje. Pri tem pa avtor opozarja, da je treba venomer paziti, da dijaki ne opravljajo zgolj 'dela ob učiteljevi pomoči', temveč stremijo k sintezi pridobljene izkušnje, pojmov in podatkov.

2.2 Model Kurta Lewina

Do pomembnega odkritja je avtor prišel leta 1946, med skupinsko-dinamičnem treningu, kjer so raziskovalci in udeleženci razpravljali o načinih vodenja. Ideja je bila, da najprej udeleženci skupaj z raziskovalci analizirajo podatke, zvečer pa bi raziskovalci sami oblikovali nove modele vodenja, brez udeležencev. Ker so se udeleženci vseeno želeli pridružiti, jim je Lewin ugodil in nastalo je prelomno odkritje, ko se je dejanska izkušnja udeležencev združila s teoretičnim izsledki raziskovalcev (Banjac idr., 2022, str. 27 in Marentič Požarnik idr., 2019, str.15). Kot navaja Marentič Požarnik idr. (2019, str.15), Lewinov model sestoji iz naslednjih elementov: »konkretna izkušnja«, ki vodi v »zbiranje podatkov in razmišljujoče opažanje«. Nadalje se ti podatki analizirajo in »povežejo v abstraktne pojme in posplošitve«, kar rezultira v povratni informaciji za posameznika v obliki »preverjanja pojmov v novih situacijah« (Marentič Požarnik idr., 2019, str.16). Lahko bi trdili, da gre tudi tukaj za »rekonstrukcijo izkušenj«, saj posameznik na koncu s pomočjo novega znanja 'zgradi' drugačno situacijo in novo, četudi podobno izkušnjo, vidi z druge perspektive. Pri pričujočem avtorju velja poudariti tudi »aksijsko raziskovanje«, ki je po svoji sestavi zelo podobno skupinski dinamiki, saj jo gradijo »načrtovanje, akcija, ugotavljanje rezultatov, ter nov krog akcije«. Razlika je v tem, da pri aksijskem raziskovanju posameznik bolj kot svojo osebnost spreminja družbeno situacijo, kot na primer praktično usposabljanje v podjetju ali šoli (Marentič Požarnik idr., 2019, str.16).

2.3 Model Davida Kolba

Po Marentič Požarnik idr. (2019, str.17), načela izkustvenega učenja vključujejo »kontinuiran proces, zasnovan na znanju in izkušnjah«, kar pomeni, da nobene nove izkušnje ni moč nadgraditi brez predhodne refleksije o že doživetih izkušnjah. Kolb poudarja, da gre tukaj tudi za »ciklično-krožen proces«, pri čemer na eni strani konkretni izkušnji vedno sledi njena »razumska predelava« oz. »konceptualizacija«, na drugi strani pa »razmišljujočemu opazovanju« sledi »aktivno preizkušanje«. Učenje je prav tako »celosten-holističen proces«, kjer mora

posameznik tako zaznavanje kot čustvovanje in analitično razmišljanje povezati v celoto, ter hkrati »proces ustvarjanja znanja«. V navezavi s tem Wang (2024, str. 1062) trdi, da je ravno »transformacija izkušnje ključen dejavnik pri aktivni izgradnji znanja«. V celoti, kot pravi Matsuo (2015, str. 444), je Kolb tako oblikoval štiri-fazni ciklični model iz naslednjih elementov: »konkretna izkušnja, refleksija, abstraktna konceptualizacija in aktivno preizkušanje.« Pri konkretni izkušnji gre za aktivnost, ki jo posameznik izvede. Kar sledi, je refleksija, pri kateri posameznik razmišlja o tem, kar je doživel, in sicer se fokusira na miselne procese in vrednote, ki so mu pri tem pomagale. V fazi abstraktne konceptualizacije posameznik opravi neke vrste sintezo oz. posplošitev vseh podatkov, ki jih na koncu uporabi v oblikovanju nove aktivnosti (Banjac idr., 2022, str., 16, 17). Podobno kot Lewinov in Dewejev model, je tudi Kolbov model izkustvenega učenja »multilinearen« (Marentič Požarnik idr., 2019, str.19), saj izkušnja omogoča izgradnjo doživljanja sveta tako z osebne kot z družbene plati, kar prispeva k dvigu številnih razsežnosti razvoja: čustvenega, zaznavnega, jezikovnega in akcijskega. Pri tem je pomemben »aktivni angažma«, ki človeku omogoča razvoj samozavesti in proaktivnosti (Banjac idr. (2022, str., 13 in Marentič Požarnik idr., 2019, str.19).

3 Projekt Erasmus Mobility

3.1 Izvedba projekta

Projekti mednarodne učne mobilnosti so bili na šoli redno izvajani med leti 2002 in 2013, potem pa je sledilo 9 let premora. Pred tremi leti smo se na šoli ponovno odločili, da projekt obudimo in odziv je bil odličen. V prvem projektu, ki je trajal dve leti, se je v dveh tokovih (v šolskih letih 2022/2023 in 2023/2024), mobilnosti skupaj udeležilo 32 dijakov. V projektu so sodelovali dijaki tretjega letnika srednje strokovne smeri programov gradbeni, geodetski in okoljevarstveni tehnik, ki jim je bilo omogočeno, da lahko tri-tedensko praktično usposabljanje pri delodajalcu namesto v Sloveniji, opravijo v tujini. Pred odhodom na mobilnost so bile izvedene ustrezne priprave v smislu predstavljanja države gostiteljice, ter kulturnih razlik in delovne etike v dodeljenih podjetjih. Dijaki so bili skladno s svojim strokovnim profilom razporejeni v podjetja, kjer so jim bili v oporo mentorji oz. delodajalci. Destinacija prvega projekta je bila Valencia, v Španiji. Projekt je bil osnovan na petih ciljih, ki stremijo ne samo k razvoju šole, temveč tudi k osebnostnem, strokovnem in poklicnem razvoju dijakov. Z vključevanjem v Erasmus+ projekt, imajo šola in dijaki priložnost povezovanja in mreženja s tujimi partnerji in podjetji, s čimer se spodbuja podjetnost in internacionalizacija. Cilji projekta so bili oblikovani na način, da bi dijakom in spremljevalnim učiteljem ob povratku z mobilnosti omogočili predrugачen pogled na svet in prenos novo pridobljenega znanja in primerov dobrih praks v domače okolje. Z obzirom na to, da so bili udeleženci dijaki in posamezni profesorji iz treh strokovnih profilov, so ob povratku z mobilnosti znanja vnesli v učni program in s tem izboljšali kakovost pouka in pripravo dijakov za vključevanje na trg dela.

3.2 Cilji projekta

Dve letni projekt je bil osnovan na petih ciljih, in sicer: 1) nadgradnja aktivnosti za zdravo okolje in boj proti podnebnim spremembam, 2) razvijanje medkulturnih kompetenc, spoznavanje družbene, kulturne in zgodovinske dediščine v EU, spodbujanje vključenosti, premagovanje ovir in kulturnih razlik, 3) digitalna preobrazba v smislu izboljšanja digitalnih spretnosti in uporabe digitalnih orodij, 4) pridobivanje in nadgradnje ključnih poklicnih kompetenc za poklic gradbeni tehnik, geodetski tehnik in okoljevarstveni tehnik in 5) nadgradnja in izboljšanje jezikovnih kompetenc s spodbujanjem večjezičnosti.

3.3 Povezava projektnih ciljev z izkustvenim učenjem

Za doseganje cilja razvoja poklicne kompetence in nadgradnje digitalne kompetence je bilo v veliko pomoč dnevno vodenje dnevnika delovne prakse, ki so ga dijaki izpolnili vsak dan po končanem delu in skupinski sestanki z učitelji spremljevalci. Dnevnik je dijakom omogočal uvid v to, kaj so se vsak dan naučili, kako je potekalo uvajanje na delovno mesto

oz. če so imeli kakršnokoli težavo ali vprašanje. Na ta način so bili vsak dan bolj samozavestni, kar je pripomoglo tudi k večji strokovnosti pri delu. Omenjen proces vključuje več faz izkustvenega učenja, pri čemer dijakovo delo v podjetju predstavlja konkretno izkušnjo, ki ji sledi refleksija in nadalje pisanje dnevnika, kot faza posplošitve usvojenega znanja oz. abstraktna konceptualizacija. Naslednji dan dijak lahko optimizira svoj prispevek k delovnemu procesu podjetja, saj je 'opremljen' s predružačeno predstavo o pravih in manj zaželenih pristopih k delu. Lahko bi zagovarjali trditev, da tovrstna oblika usposabljanja spominja na »skupinsko-dinamični trening«, kot ga opisuje Kurt Lewin, saj so dijaki med usposabljanja vseskozi v oporo mentorji. Ti v vlogi vodje oz. po Lewinovo »raziskovalca« počasi dijaka navajajo na samostojno opravljanje dela, saj dijaki v podjetju prinašajo že usvojeno teoretično znanje iz svojega strokovnega področja, ki se v fazi »preverjanja pojmov v novih situacijah« združijo z že utečenimi delovnimi postopki v podjetju. Kranjc (1979, str. 74) takšno izkušnjo imenuje »heterogeno izkustvo«, kar pomeni, da posameznik oz. dijak, splošna teoretična znanja iz svojega strokovnega profila nadgradi z novimi navadami in oblikami dela, ki so posledica »z izkušenj pridobljenimi sposobnostmi logičnega mišljenja, kritičnega mišljenja, natančnosti, doslednosti vztrajnosti in podobno«. Sama priprava na mobilnost po Deweyevem modelu predstavlja »impulz«, ki ga dijaki kasneje osmislijo s »presojo« o tem, kaj med mobilnosti pričakovati. Po končani mobilnosti, dijaki s profesorji strokovno-teoretičnih predmetov in nosilci projekta analizirajo uspešnost praktičnega usposabljanja s pomočjo anketnega vprašalnika. Po mnenju Stern in Powell (2020, str. 48) tovrstna t.i. »post-visit« analiza dijakom omogoča, da lažje »osmislijo povezavo z njihovim znanjem in koncepti, ki so jih usvojili [med mobilnosti]«. Mobilnost tako od predpriprav do zaključne analize predstavlja celotno izkušnjo, ki vključuje več faz izkustvenega učenja (Marentič Požarnik idr., 2019, str.18).

3.4 Rezultati anketnega vprašalnika (»post-visit« analiza)

Dijakom je bilo preko spletnega orodja Beneficiary Module posredovan anketni vprašalnik, katerega namen je zajeti mnenja dijakov in dijakinj glede zadovoljstva z izkušnjo mobilnosti, tako na področju organizacije, izvedbe in samega postopka usposabljanja na delovnem mestu. Vprašalnik je skupno izpolnilo 32 dijakov, ki so zadovoljstvo označevali v treh sklopih. Prvi sklop je osredinjen na usposabljanje na delovnem mestu, pri čemer je sklop razdeljen na 5 postavk – 1) izboljšanje praktičnih veščin, 2) dvig samozavesti, samostojnosti in zanesljivosti, 3) jasni osebni in poklicni cilji 4), izboljšanje možnosti vstopa v izbran študijski program in 5) boljše možnosti iskanja zaposlitve. Od 32 dijakov, je 29 dijakov označilo, da so izboljšali prvo in drugo postavko. Tretjo postavko je izboljšalo 26 dijakov, četrto postavko je izboljšalo 17 dijakov, peto postavko pa je kot izboljšano označilo 24 dijakov. Tolikšno odstopanje pri postavki glede možnosti vpisa v študijski program gre pripisati odsotnosti poglobljenega sodelovanja s podporno organizacijo v post-visit fazi mobilnosti, ki jo Stern in Powell (2020, str. 48) opisujeta kot možnost ustvarjanja novih povezav in strokovnega gradiva, ki dijake ne samo pripravi na mobilnost, pač pa tudi spodbuja osmišljanje izkušnje. Drugi sklop pokriva cilje, ki niso neposredno povezani z delom. Razdeljen je na 8 postavk – 1) izboljšanje zavedanje o okolju in trajnosti, 2) bolj trajnostne navade, 3) boljše dožemanje raznolikosti, 4), večja zavezanost k preprečevanju različnih oblik diskriminacije, 5) večje zanimanje za sodelovanje v volitvah in ostalih demokratičnih procesih EU, 6) nadgradnja znanja o vrednotah Evropske unije, 7) usvojitev načinov rabe digitalnih spretnosti in 8) večje zanimanje za rabo digitalnih orodij pri študiju oz. delu.

Največ dijakov, 29, se je strinjalo s tretjo postavko, sledi sedma postavka z 21 dijaki in takoj za njo osma postavka z 19 dijaki. Slednje odstopanje je razumljivo, saj dejstvo, da dijaki usvojijo številne nove digitalne veščine, še ne pomeni, da jih tudi rabi uporabljajo pri delu. S prvo, drugo in šesto postavko se je strinjalo 15 dijakov. Za odstopanje glede sprememb na področju skrbi za trajnost (1 in 2) bi lahko trdili, da je nekoliko neutemeljena, saj so se dijaki, še posebej tisti programa okoljevarstveni tehnik, tako med poukom, kot med pripravami na mobilnost velikokrat srečali s tovrstno tematiko. Nizko število dijakov, ki so se strinjali

glede izboljšanje znanja o vrednotah evropske unije je bolj utemeljeno, saj tekom priprav temu ni bilo posvečeno toliko pozornosti oz. manj, v primerjavi s poklicno in predmetno-specifičnimi cilji. Z večjo zavezanostjo k preprečevanju različnih oblik diskriminacije se je strinjalo 12 dijakov, kar je zanimivo, saj smo v mobilnost vključili veliko dijakov z manj priložnostmi s ciljem njihove večje vključitve v družbo in izboljšanja samozavesti. Najmanj dijakov, 8, se je strinjalo z večjim zanimanjem za sodelovanje v volitvah, saj so že tekom priprav poudarjali kot bistveno manj pomembno v primerjavi z nadgradnjo osebnosti in digitalizacije. Tretji sklop je razdeljen na dve postavki: 1) izboljšanje znanje tujega jezika tekom mobilnosti in 2) jezikovna priprava/podpora pred in med mobilnostjo. S prvo postavko se je strinjalo 23 dijakov, kar je mogoče utemeljiti z dejstvom, da so dijaki imeli zgolj nekaj ur španščine pred mobilnostjo, tekom mobilnosti pa odvisno od potrebe na delovnem mestu. V treh tednih mobilnosti bi bilo nerealno pričakovati bistveno izboljšanje znanje tujega jezika. Z drugo postavko se je strinjalo 15 dijakov, za kar velja enaka utemeljitev, kot za prvo postavko, saj je zaradi ostalih organizacijskih zahtev precej zamudno izvajati ločene ure tujega jezika. Največ pohval s strani dijakov je bilo povezanih s kulturnimi pripravami, ki so še posebej dijakom z manj priložnostmi omogočile prehod v novo kulturo do te mere, da jih te ni več ovirala. Omenjeni dijaki so pred mobilnostjo izkazovali nekoliko večjo mero ne samozavesti in zadržanosti, predvsem zaradi osebnih ali socialno-ekonomskih omejitev, zato jim je spodbujanje k odprti komunikaciji pomagalo, da so se bistveno bolj družili s svojimi sošolci, ter to samozavest prenesli v komunikacijo z mentorji.

Zaključek

Članek umešča PUD v tujini v teoretične okvirje izkustvenega učenja, kot so ga definirali John Dewey, Kurt Lewin in David Kolb, pri čemer je mogoče razbrati precejšnjo prekrivanje z več fazami omenjenih modelov izkustvenega učenja. Že sama zasnova projekta in praktičnega usposabljanja, četudi vsebuje mešanico elementov vseh treh modelov, sledi temeljem izkustvenega učenja. Od priprave na mobilnost, ki po Dewejevem modelu predstavlja »impulz«, skozi posplošitve opazovanja delovnega procesa in sodelovanja z mentorji in oblikovanja zaključkov skozi »abstraktno konceptualizacijo«, do »aktivnega preizkušanja« novo usvojenega vedenja, projekt dijakom omogoča ne samo poklicno, temveč tudi osebnostno rast. Slednja je rdeča nit vseh petih projektnih ciljev, saj so dvig samozavesti, samoiniciativnosti, vestnosti in odgovornosti vrednote, ki dijakom lahko bistveno pripomorejo k lažjemu razumevanju realnosti in reševanju problemskih situacij na vseh področjih življenja.

Literatura

- Azeez, F. in Aboobaker, N. (2024). Exploring new frontiers of experiential learning landscape: a hybrid review. *The Learning Organization*, 31(6), 986. 10.1108/TLO-02-2023-0022
- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). Izkustveno učenje: od teorije k praksi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene vede – Univerza v Ljubljani.
- Hedin, N. (2010). Experiential learning: theory and challenges. *Christian Education Journal*, 7(1), 110. <https://doi.org/10.1177/073989131000700108>
- Kranjc, A. (1979). Metode izobraževanja odraslih. Delavska Enotnost: Ljubljana.
- Matsuo, M. (2015). A framework for facilitating experiential learning. *Human Resource Development Review*, 14(4), 444. 10.1177/1534484315598087
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). Izkustveno učenje. Znanstvena založba Filozofske fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Stern, M.J. in Powell, R. B. (2020). Field trips and the experiential learning cycle. *Journal of Interpretation Research*, 25(1), 48. 10.1177/1092587220963530
- Wang, C.J. (2024). Improving students' perceived learning outcomes through experiential learning: a course design of the blended e-learning environment. *Library Hi Tech*, 43(2/3), 1062. 10.1108/LHT-05-2023-0170

IZ UČILNICE NA TEREN: SODOBNE METODE POUČEVANJA ZA PRAKTIČNO UČENJE

Povzetek: Članek obravnava sodobni pristop k poučevanju na strokovni šoli, s poudarkom na izkustvenem učenju in podjetniško naravnanih metodah dela, ki povezujejo teorijo in prakso. Predstavljen je primer projektnega načrtovanja učilnice na prostem v srednji gradbeni šoli, kjer so sodelovali dijaki različnih strokovnih smeri: gradbeni tehniki, geodetski tehniki, okoljevarstveni tehniki, pečarji, zidarji, tesarji in kamnoseki. Projekt iz pedagoškega vidika temelji na Kolbovem krogu izkustvenega učenja, ki dijakom omogoča prehod od konkretne izkušnje opazovanja prostora, preko refleksije in konceptualizacije, do aktivnega eksperimentiranja pri oblikovanju idejne zasnove učilnice ter se opira na principe delovanja projektov v gradbeniški stroki. Rezultati ankete, izvedene med sodelujočimi dijaki, so pokazali, da tovrstno delo pomembno prispeva k večji motivaciji, boljšemu razumevanju strokovnih vsebin in razvoju ključnih kompetenc 21. stoletja (ustvarjalnosti, podjetnosti, sodelovanja in odgovornosti). Ugotovljeno je bilo, da učilnica na prostem dijakom omogoča učno izkušnjo, kjer se teorija neposredno prepleta s prakso, hkrati pa šoli odpira priložnost za inovativno, interdisciplinarno in trajnostno naravnano izobraževanje. Načrtovanje učilnice na prostem potrjuje, da je izkustveno učenje z uporabo sodobnih metod poučevanja, učinkovit pristop k razvoju strokovnih in podjetniških kompetenc pri dijakih strokovnih šol. Tako učilnica na prostem, ni več le prostorska inovacija, temveč postane celovit pedagoški koncept. Zato je potrebno spodbuditi podpiranje takih oblik učenja in poučevanja tudi znotraj kurikula in šolske strategije.

Ključne besede: izkustveno učenje, Kolbov krog, projektno delo, podjetniška naravnost, kompetence 21. stoletja, učilnica na prostem

FROM THE TRADITIONAL CLASSROOM TO OUTDOOR PEDAGOGY: CONTEMPORARY TEACHING METHODS FOR PRACTICAL LEARNING

Abstract: The article describes a contemporary teaching approach at a professional secondary school, emphasizing experiential learning and entrepreneurial approaches that combine theory and practical skills. A project aimed at designing an outdoor classroom at the secondary school of civil engineering is analysed in which students of various professional fields participated. The professional fields include civil engineers, land surveyors, bricklayers, tilers, carpenters and environmental technicians. From a pedagogical perspective, the project is based on Kolb's experiential learning cycle enabling students to progress from a concrete experience of observing a space to reflective observation, abstract conceptualisation and finally to active experimentation in the form of designing the classroom. All the phases comply with the principals of civil engineering projects. A questionnaire was distributed among 57 students which indicated that such projects contribute to an increase in motivation, enhanced comprehension of course material and the development of the key competencies of the 21st century. The latter include creativity, entrepreneurship, cooperation and responsibility. It was found that an outdoor classroom offers students an authentic learning experience directly interconnecting theory with practical skills and thus providing an opportunity for innovative, interdisciplinary and sustainable education. The project is an indication that experiential learning based on contemporary teaching methods leads to the development of professional and entrepreneurial competencies for students attending professional and vocational secondary schools. Furthermore, an outdoor classroom is not merely an spatial innovation but a wholesome pedagogical concept allowing students to learn through experience and teamwork. It is for this reason that supporting such teaching and learning methods within the framework of the syllabus is of utmost importance.

Key words: experiential learning, Kolb's cycle, project work, entrepreneurial approach, 21 century competencies, outdoor classroom

Uvod

V sodobnem izobraževalnem prostoru se vse bolj poudarja pomen izkušnjskega in podjetniško naravnane učenja, ki presega klasične okvire učilnice. V času, ko se gospodarstvo hitro spreminja in se delovna mesta vse bolj usmerjajo v fleksibilnost, ustvarjalnost ter sposobnost reševanja kompleksnih problemov, šole iščejo inovativne pristope k poučevanju. Eden izmed njih je koncept učilnice na prostem, ki dijakom strokovnih šol omogoča neposredno povezavo med teorijo in prakso, med učnimi cilji in realnimi izzivi okolja.

Odprti učni prostori prispevajo k razvoju kompetenc 21. stoletja, kot so samoiniciativnost, sodelovanje, inovativnost in odgovornost do okolja. Takšen pristop se še posebej izkaže na strokovni šoli, kjer dijaki skozi konkretne izzive, od načrtovanja in gradnje učilnice na prostem do vrednotenja njenih trajnostnih vidikov, razvijajo tako strokovno znanje kot podjetniške spretnosti pomembne za njihovo poklicno in osebno prihodnost. Poudarek članka je na integraciji Kolbovega kroga izkustvenega učenja v povezavi s projektnim delom pouka na prostem, ki dijakom omogoča prehod od praktične izkušnje k refleksiji, konceptualnemu razumevanju in samostojnemu delovanju. Takšna oblika učenja spodbuja prevzemanje odgovornosti za proces učenja, ustvarjalno reševanje problemov ter sodelovanje med različnimi poklicnimi smermi: od gradbenikov in geodetov do okoljevarstvenikov in pečarjev. Ali lahko izvajanje pedagoškega procesa po načelih kompetenc 21. stoletja in izkustvenega učenja omogoča učinkoviteje usvajanje učne snovi obravnavane pri pouku?

1 Šola in izzivi prihodnosti

Kompetence 21. stoletja so kombinacija veščin, znanj in sposobnosti, ki so potrebne za delovanje in prilagajanje v hitro spreminjajočem se svetu. Sodobna družba se zaradi digitalizacije, trajnostnih izzivov in globalizacije hitro spreminja, šole pa se soočajo z nalogo kako dijakom omogočiti ustvarjalnost, sodelovanje, kritično razmišljanje in odgovornost do okolja. Definicija kompetenc 21. stoletja izhaja iz različnih virov, ki vključuje tudi trende v ekonomiji in delovnem trgu, raziskavami v pedagogiki in psihologiji ter priporočil mednarodnih organizacij. V evropski uniji so definirane naslednje kompetence: Učenje učenja, kritično razmišljanje, sprejemanje odločitev, podjetnost, komunikacija, reševanje problemov, kreativnost/inovativnost, odpornost in delo v skupini. (Ministrstvo za kohezijo in regionalni razvoj, b. d., 2023) Pri vpeljevanju koncepta povezanega z razvojem in ustvarjalnostmi in inovativnostmi, pomembno vlogo prevzemajo vzgojno-izobraževalne institucije. Edukacijo je vselej treba videti in razumeti v luči širših družbenih sprememb saj nič kar ni utemeljeno v družbi, po navadi ne obstane. (Cankar, Setnikar Cankar in Deutsch, 2015) Številni avtorji so prepričani, da bi morala šola ponuditi učencem možnost, da si s sodelovanjem pri posameznih konkretnih opravilih in nalogah sami pridobijo življenjske izkušnje. Učenci morajo spoznati, kako je mogoče prenašati teoretična znanja v prakso. Takšno usmeritev pa prinašajo projektno delo in druge podobne metode torej širše pedagoške spodbude.

V današnji dobi informacij se pričakuje, da je posameznik sposoben preoblikovati informacijo v znanje z vidika lastne angažiranosti v posameznih življenjskih položajih, zato pridobivanje in oblikovanje informacij čedalje bolj postaja proces reševanja problemov znotraj različnih tehnologij. Učni proces je zato treba deloma izločiti iz uravnavanega okolja šolskega sistema ter omogočiti mladim pridobivanje izkušenj z interakcijo z zunanjim svetom. Problem ločenosti vsebin šolskega učenja od dejanskega življenja je ključen tudi za teoretika Deweya, saj meni, da ločenost edukaciji vzame smisel. Finska je tak način izobraževanja že sprejela in reformirala v šolski sistem. V finskih šolah podjetniško izobraževanje obsega dve usmeritvi: prva je osredotočena na razvoj kompetenc, druga pa poudarja razvoj podjetniške dejavnosti. Ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost je mogoče razvijati in se jih naučiti v izobraževalnem procesu, če ta ponuja in omogoča ustrezne možnosti ter spodbuja razvoj in učenje posameznika, da uresniči svoje zamisli. Ta sposobnost, ki vključuje ustvarjalnost, sprejemanje tveganja, načrtovanje ter izpeljavo projektov za doseganje ciljev, je v pomoč mladim v njihovem vsakdanjem življenju kot tudi pozneje na delovnem mestu. (Cankar, Setnikar Cankar in Deutsch, 2015)

2 Pomen izkustvenega učenja

Izkustveno učenje razumemo kot proces spoznavanja in pridobivanja vednosti na podlagi izkušnje oziroma določenega delovanja v konkretnih situacijah. Izkustveno učenje učenca izpostavi specifični izkušnji in ga spodbuja k premisleku o njej s čimer pridobiva nova znanja, veščine pa tudi odnose do družbenih fenomenov, skupin ter posameznikov v družbi. Teoretik Dewey, eden od temeljnih teoretikov izkustvenega učenja v svoji knjigi *Izkušnja* in izobraževanje pokaže, da učinkovito izobraževanje ne sme biti zaprto v slonokoščene

stolpe, temveč mora biti tesno navezano na potekajoče življenjske izkušnje učečih se posameznikov. (Banjac, Šipuš, Tadič, Razpotnik, Novak, Lajh in Pušnik, 2022)

Področja uporabe različnih variant izkustvenega učenja so danes številna in raznolika: učenje med sprehodom, na vajah v laboratoriju ali terenu, med ekskurzijo, obiskom muzeja, učenje med študijsko prakso ali pripravništvom, prostovoljno delo in tudi v modelu vajeniškega sistema izobraževanja. Vse bolj se uveljavlja prepričanje, da je izkustveno učenje pomemben odgovor na izzive, s katerimi se posamezniki soočajo v svojem življenju, izobraževanju, institucijah, industriji in celotni družbi. Kolb eden najpomembnejših teoretikov, ki se s tem področjem ukvarja že 50 let navaja naslednjo opredelitev: "Izkustveno učenje je vsako učenje, pri katerem je učenec v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo poučuje. To je v nasprotju z učencem, ki samo bere, sliši, govori ali piše o tej resničnosti, ampak nikoli med učnim procesom ne pride v stik z njo". Kolb tudi govori o učnem prostoru, v katerem se odvija izkustveno učenje. Ta prostor je po njegovem v šolah v marsičem omejen. Omejuje ga sama arhitektura, pa tudi razpored pohištva, urniki s številnimi izoliranimi predmeti in frontalno podajanje snovi po koščkih.

(Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019)

4 Načrtovanje učilnice na prostem kot projektno delo in izkustveno učenje

Primeri učilnic na prostem: Legnolandia v Italiji, Outdoor learning na Švedskem, Ivrea v Italiji, v Veliki Britaniji (outdoor learning, experiential learning, environmental learning, adventure learning, field studies, forest school), v Nemčiji (ausbildung, erlebnis pedagogika (doživljajska pedagogika)), Udeskule na Danskem, friluftsliv (življenje na odprtem) in Uteskole na Norveškem. Pouk na prostem je vsebinsko opredeljen tudi kot del kurikula na Finskem, v Veliki Britaniji (Škotska), v Avstraliji, v Singapurju in Sloveniji. V Sloveniji imamo idealne pogoje za učenje na prostem. Nekoč je bila le šola v naravi kot tečaj smučanja in plavanja, danes pa že kot podpora in nadgradnja učnih načrtov, ki je vedno bolj prisotna in potrebna. Sistemsko se tovrstne dejavnosti na prostem vključuje v šolski kurikulum kot so: dnevi dejavnosti, terenski pouk in ekskurzije, izvajanje pouka na prostem: učilnica na prostem, gozdna igralnica, šolski vrt, raziskovalni sprehod. (Kokalj, 2025) Ugotovimo lahko, da je pouk na prostem v slovenskih šolah prisoten v relativno velikem obsegu, manj pa v večini srednješolskih programov. (Šprohar, 2021) Vse bolj se vzpodbuja tudi odpiranje in povezovanje formalnega z akterji neformalnega izobraževanja, kot so razna društva, inštituti, muzeji in naravoslovni centri. Zgledi so v Skandinaviji, kjer se vsaj en dan v tednu pouk vseh predmetov na prostem. To je izvedljivo tudi v našem okolju, kjer je klima milejša. Potrebne pa so družbene prilagoditve. (Torkar, 2021)

Sodobno poklicno izobraževanje zahteva učne pristope, ki povezujejo teoretično znanje, praktično delo in sodelovalno učenje. Projekt, ki ga opisujem je zasnovan kot primer izkustvenega in projektno usmerjenega pouka, s ciljem razvijati podjetniško spretnost, interdisciplinarno sodelovanje, trajnostno razmišljanje in samostojno načrtovanje ob upoštevanju realnih prostorskih in tehničnih pogojev. Dijaki različnih strokovnih smeri sodelujejo pri načrtovanju bodoče učilnice na prostem, ki bo locirana ob šoli. Druga odločitev za tovrsten pristop k poučevanju pa je podatek, da se izkustveno učenje veliko uporablja predšolskih in osnovnošolskih kurikulumih, v srednješolskih pa je tega relativno malo. Za dijake na gradbeni šoli je povezava med opazovanjem prostora, načrtovanjem prostora in izvedbo izjemnega pomena kot proces učenja v avtentičnem okolju. Učenje zunaj učilnice jim omogoča, da v realnem prostoru prepoznajo zakonitosti, ki jih spoznavajo teoretično (od merjenja, materialov, konstrukcij do vpliva okolja na gradnjo). Na ta način dijaki bolje razumejo snov in gradijo identiteto bodočih strokovnjakov v gradbeništvu. Znotraj te povezave je pomembno tudi, da dijaki sodelujejo pri snovanju, načrtovanju, izdelavi in evalvaciji prostora, kar krepi njihovo podjetniško naravnost in občutek lastništva nad projektom. Z združitvijo obeh učnih pristopov je lahko cilj projekta še toliko bolj dosežen ter postane proces učenja sam po sebi.

4.1. Faze načrtovanja projekta skozi prizmo teoretičnih načel izkustvenega učenja
Štiri faze načrtovanja učilnice na prostem, ki si sledijo v smiselnem zaporedju, so v nadaljevanju postavljene v interakcijo s temeljnimi spoznanji izkustvenega učenja, kot jih je opisal Kolb: postavitve cilja naloge in časovnica kot konkretna izkušnja, načrtovanje kot reflektivno opazovanje, izvedba kot abstraktna konceptualizacija ter utemeljitev in evalvacija kot aktivno eksperimentiranje. Po Kolbu je izkustveno učenje ciklični proces, kjer se izkušnje stalno dopolnjujejo in preoblikujejo. Skladno s tem je tudi projekt zasnovan večciklično. (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh, 2019; Krajncan, 2007)

4.1.1. Postavitev cilja naloge in časovnica kot konkretna izkušnja

Na podlagi predhodne kratke uvodne predstavitve z naslovom "Kaj je prostor?", ki je potekalo v učilnici, so dijaki izvedli aktivno delo na terenu, kjer so najprej raziskovali in opazovali prostor okoli šole, razmerja med odprtimi in zaprtimi prostori, javnem, zasebnem in pol zasebnem prostoru, grajenim in naravnim prostorom. Opazovali so komunikacijske in transportne poti. Taka izkušnja je še posebno pomembna pri začetnem delu projektne naloge, kjer dijaki opazujejo zunanji prostor okoli sebe. Izkušnja o lokacijskih podatkih, ki so temeljni za prostorsko presojo in posegov v prostor pri čemer so prenesli predhodno pridobljeno znanje. Opazujejo zasaditve dreves, mikro in makro lokacijo, opazujejo lego glede na strani neba, senčne in sončne predele. Opravili so tudi meritve terena z geodeti in opazovali delo s teodolitom, kjer so preizkusili opraviti meritev. Kot prva faza v projektnem delu razmišljajo o ciljnih naloge, o časovnem okviru, o združevanju v skupine, kjer si bodo kasneje izmenjali mnenja.

4.1.2. Načrtovanje kot reflektivno opazovanje

Po končanih aktivnostih razmišljajo o uspehih, izzivih in izboljšavah. V razredu razmišljajo o ideji, postavitvi, velikosti, materialih, načelih gradnje, o številu udeležencev v učilnici, dostopih, ograjevanju, električni napeljavi, o vremenskih pogojih, poti sonca, vrsti in višini dreves. Ugotavljajo katero dokumentacijo in dovoljenja potrebujemo za tovrstni poseg in finančnih zmogljivostih ter približni oceni investicije. Dijaki so se razdelili v skupine in reflektirali svoje delo. Opazovali so, kaj je potekalo dobro, kje so se pojavile težave in kako bi lahko izboljšali. Vrnili so s k začetku konkretne izkušnje opazovanja prostora in jo skušali ponovno premisliti. Pri tem so se naslonili in črpali iz znanja, ki so ga pridobili o prostoru. Refleksija je potekala v obliki skupinskih pogovorov, kjer so izražali svoja stališča glede lokacije umestitve učilnice na prostem, razmišljali so tudi o velikosti učilnice, ali bo zaprta ali odprta, primerjali koncepte, ugotavljali kako lahko vremenskih vplivi delujejo na konceptualno zamisel. Raziskovali so prostorske zmogljivosti v treh dimenzijah in razvijali poslovno idejo, kako bi lahko povezali prostor učenja s prostorom delovanja tudi zunaj šole, npr. kot zunanji razstavni prostor eksponatov lesnih zvez, kamnoseških umetnin, pečarskih izdelkov. Šola bi z galerijskim pristopom živela več čas, se povezovala z lokalno skupnostjo ter sosednimi vzgojno izobraževalnimi ustanovami v neposredni bližini. Idejna zamisel je bila tudi promocijsko usmerjena in je vodila v razumevanje koncepta za doseganje teh idej. Dobro izhodišče je bilo tudi kako privabiti strateške partnerje, druge izvajalce strokovnjake, ministrstva, občino.

4.1.3. Izvedba kot abstraktna konceptualizacija

Dijaki so na podlagi konkretne izkušnje in reflektivnega opazovanja povezali svojo izkušnjo na terenu in oblikovali miselne vzorce, naključne ideje in ustvarili mrežo zaznav. Oblikovali so razumevanje vrednotenja prostora iz katerega so izhajali in oblikovali grafično shemo skic odprtega prostora učilnice. Teoretično znanje, ki so ga pridobili skozi šolanje povežejo v uporabni idejni načrt. V idejnem načrtu razumejo vse komponente arhitekture prostora, dejavnosti učilnice, upoštevajo trajnostne materiale, načrtujejo primerne gradbene konstrukcije in upoštevajo funkcionalnost učilnice. Načrtujejo urbano opremo (klopi, mize, koše, prostor za shranjevanje, načrtujejo pokriti del prostora (pergola, nadstrešnica, membrana, paviljon).

Pečarji in zidarji proučujejo možnosti izvedbe zidnih in naravnih elementov, tesarji možnost lesenih zvez pri načrtovanih lesenih konstrukcijah, okoljevarstveniki analizirajo vplive na okolje in predlagajo okolju prijazne materiale, zbirajo deževnico, vključujejo vegetacijo v zasnovo in iščejo prostorske možnosti za visoke grede.

4.1.4. Utemeljitev in evalvacija kot aktivno eksperimentiranje

V fazi eksperimentiranja predstavijo in testirajo svoje ideje, ugotovijo kje potrebujejo strokovno podporo za nadaljevanje, ter se povežejo z mojstri mentorji iz delavnic ter dijaki poklicne smeri. Podajo svoje utemeljitve, predlagajo možne izboljšave in zamisli. Razmišljajo ali so v zastavljenem časovnem obsegu dosegli željene rezultate in ali so z njimi zadovoljni. Idejno zasnovo prenesejo v računalniško aplikacijo Autocad in naredijo maketo učilnice na prostem. Želja je bila tudi, da bi natisnili načrt na 3D printer. Dijaki so obstoječi koncept dopolnili skladno s predlogi mentorjev v delavnicah in učiteljev stroke, pri čemer so se vrnili na izhodiščno fazo projektnega načrtovanja - novo konkretno izkušnjo, kjer so ponovno opazovali prostor učilnice in razmišljali o nadgradnji prvotne izkušnje. S soočenjem prvotne izkušnje in njeno transformacijo so dijaki pod vprašaj postavljali prej usvojeno znanje, ter izboljšali veščine projektnega načrtovanja.

5 Evalvacija projekta – rezultati ankete

Da bi ocenili smiselnost in ustreznost projekta smo se odločili, da med dijaki izvedemo anketo. V anketo je bilo vključenih 57 dijakov. Anketa je vključevala naslednja vprašanja:

1.) Kako ocenjuješ svoje izkušnje s sodelovanjem z dijaki drugih smeri (okoljevarstveni tehnik, geodetski tehnik, pečar, zidar, tesar, kamnosek)? 2.) Kako ti je tak način pouka pomagal razumeti strokovno vsebino tvojega programa? 3.) Kako ocenjuješ uporabnost projekta za tvoje nadaljnje izobraževanje ali poklicno pot? 4.) Kako si doživel delo v realnem kolju v primerjavi s poukom v učilnici? 5.) Kako ocenjuješ projekt z vidika trajnostnega in okoljevarstvenega vidika? (uporaba reciklažnih gradbenih materialov, zasaditev, možnost namestitve obnovljivih virov) Na prvo vprašanje je odgovorilo 9 dijakov slabo, 12 dijakov sprejemljivo, 30 dijakov dobro, 6 dijakov odlično sodelovanje. Na drugo vprašanje je odgovorilo 13 dijakov malo, 25 dijakov veliko, 19 dijakov zelo veliko. Na tretje vprašanje so odgovorili 4 dijaki malo uporabno, 3 dijaki delno uporabno, 19 dijakov uporabno, 31 dijakov zelo uporabno. Na četrto vprašanje sta odgovorila 2 dijaka pomanjkljivo (raje delam v učilnici), 24 dijakov bolj zanimivo kot pouk v učilnici, 31 dijakov odlično, zelo dragocena izkušnja. Na peto vprašanje je odgovorilo 26 dijakov dobro upoštevano, 23 dijakov odlično vključeno in razumljeno.

Zaključek

Projekt učilnice na prostem je pokazal, da je možno del pouka v srednji strokovni šoli zasnovati tako, da združuje teoretično znanje s praktičnim delom. Izkustveno učenje se je izkazalo tudi kot izjemno učinkovito pri povezovanju različnih strokovnih smeri znotraj šole. Medsebojno sodelovanje dijakov različnih smeri jim je omogočilo razumevanje pomena vsake stroke usmerjene v skupnem cilju. Analiza anketnih rezultatov je pokazala, da večina dijakov takšen način dela dojema kot zanimivejši, bolj uporaben in motivacijski od tradicionalnega pouka. Večina jih je izrazila zadovoljstvo z vlogo, ki so jo imeli pri projektu, ter poudarila, da so se naučili razmišljati prostorsko, sodelovalno in odgovorno. Za uspešno izvajanje podobnih projektov so ključni cilji šole, razvojno načrtovanje šole in managerska ureditev šole. Ključna je tudi dolgoročna strategija, ki vključuje interdisciplinarne projekte, sodelovanje z lokalno skupnostjo, občino in ministrstvom ter drugimi strateškimi partnerji. Takšne oblike učenja pa ne zahtevajo le novega prostorskega koncepta, temveč tudi spremembo vloge učitelja, ki postane mentor in usmerjevalec procesa. (Hargreaves, Hopkin in Leask, 2001) Želja je, da bi učilnica na prostem ob gradbeni srednji šoli postala primer sodobne strokovne šole (odprte, ustvarjalne, povezovalne in podjetniško usmerjene). Z vidika pedagoškega razvoja, dijaki skozi izkustveno učenje ne le bolje razumejo strokovno snov, ampak tudi razvijajo podjetniško zanimanje ter kompetence za življenje in delo v družbi prihodnosti.

Literatura

- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D., Pušnik, T. (2022). Izkustveno učenje: od teorije k praksi. Zavod RS za šolstvo in Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Cankar, F., Trampuš, M., Deutsch, T. (2015). Dejavniki, ki spodbujajo, in dejavniki, ki zavirajo razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetništva v šoli. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: Razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 78). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Cankar, F., Setnikar Cankar, S., Deutsch, T. (2015). Razvoj družbe in nove prakse učenja. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: Razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 17, 18, 19, 21). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Hargeaves, David H., Hopkins D., Leask, M. (2001). Šola zmore več: Management in praksa razvojnega načrtovanja. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Kokalj, I. (2022). Učenje na prostem pri nas in po svetu. V Zavod RS za šolstvo (ur.), *Konferenca učiteljic in učiteljev razrednega pouka* (str. 4).
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.zrss.si/wp-content/uploads/Konferenca/2022/RP2022/2.%20dan/Dopoldanska%20sekcijaska%20predavanja/U%C6%92iti%20se%20na%20prostem/Irena%20Kokalj_U%C6%92enje%20na%20prostem%20pri%20nas%20in%20po%20svetu.pdf?t=1650387880
- Korhonen, M., Komulainen, K., Raty, H. (2015). Ni vsak rojen za podjetnika: kako finski učitelji gradijo pomen podjetniškega izobraževanja in s tem povezanih sposobnosti učencev. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: Razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 44). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Kranjčan, M. (2007). Osnove doživljajske pedagogike. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M., Šteh, B. (2019). Izkustveno učenje. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Ministrstvo za kohezijo in regionalni razvoj. (b. d.). Veščine in kompetence v 21. stoletju.
- Šprohar, N. (25. 1. 2021). Šola na prostem: priložnost za edinstvene in vznemirljive učne izkušnje. Ekodežela. <https://www.ekodezela.si/eko-zanimivo/sola-na-prostem-priloznost-za-edinstvene-in-vznemirljive-ucne-izkusnje/>

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE GEOGRAFIJE IN IZBIRNEGA PREDMETA ŠPANŠČINE V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Sodobna šola 21. stoletja poudarja pomen vseživljenjskega učenja in ob razvijanju temeljnega znanja tudi razvijanje ključnih kompetenc, ki so pomembne za sledenjem trendom globalizacije in potrebam družbe. Za doseg tega cilja je potrebno stremeti k bolj prožnemu učnemu okolju, ki vključuje tudi nove pedagoške pristope. Eden takih je medpredmetno povezovanje, ki nadgrajuje poučevanje posameznih predmetov. Gre za način, ki temelji na povezovanju znanja, razdrobljenega med posamezne predmete, na ravni vsebin, konceptov in procesnih znanj. Pomembno pa je, da je medpredmetno povezovanje premišljeno načrtovano, da doseže svoj namen. V prispevku je predstavljeno, kako se v praksi medpredmetno povezuje oba predmeta, ki ju poučujem, geografija in obvezni izbirni predmet španščina. Predstavljen je primer učne enote, ki jo je mogoče obravnavati na tak način, ter proces načrtovanja medpredmetnega povezovanja. Ob tem so izpostavljeni tudi izzivi, s katerimi se srečujemo pri tem. Na primeru obravnave konkretne učne vsebine so predstavljene izvedene aktivnosti ter oblike in metode dela. V zaključku so izpostavljene prednosti, ki jih prinaša tak način poučevanja, ter ideje za v prihodnje.

Ključne besede: didaktični pristopi, geografija, medpredmetno povezovanje, španščina, učna priprava

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION OF GEOGRAPHY AND SPANISH AS AN ELECTIVE SUBJECT IN PRIMARY SCHOOL

Abstract: The modern school of the 21st century emphasizes the importance of life-long learning and, alongside the development of fundamental knowledge, also the development of key competences essential for keeping pace with globalization trends and societal needs. To achieve this goal, it is necessary to strive for a more flexible learning environment that includes innovative pedagogical approaches. One such approach is cross-curricular integration, which enhances the teaching of individual subjects. It is an approach based on connecting knowledge that is otherwise fragmented across different subjects – on the levels of content, concepts and process skills. It is important, however, that cross-curricular integration is carefully planned in order to achieve its purpose. This paper presents how two subjects that I teach – Geography and the elective subject Spanish – are interconnected in practice. A lesson unit is provided as an example that can be approached in this way, along with the process of planning cross-curricular integration. The paper also highlights the challenges encountered in this process. Through the example of a specific learning topic, it presents the implemented activities, as well as the forms and methods of work. In conclusion, it emphasizes the advantages of this teaching approach and offers ideas for future development.

Keywords: didactic approaches, Geography, cross-curricular integration, Spanish, lesson plan

1 Uvod

Vseživljenjsko učenje in razvijanje ključnih kompetenc sta dva izmed osrednjih izobraževalnih ciljev šole 21. stoletja. Še posebej zaželeno je razvijanje t. i. višjih kognitivnih sposobnosti, kot so reševanje problemov, kritično mišljenje, ustvarjalnost, sposobnost sodelovanja, računalniško razmišljanje in druge analitične spretnosti (Svet Evropske unije, 2018). Ob tem se v kontekstu osnovne šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove, v katero so vključeni prav vsi otroci, pojavi vprašanje, kako razvijati omenjene kompetence in dosežati izobraževalne cilje tudi v praksi. Ker so kompetence že po svoji naravi kompleksne in interdisciplinarne, mora postati učno okolje, v katerem je njihovo razvijanje sploh mogoče, bolj prožno. To dosežemo z vključevanjem novih pedagoških pristopov, med katerimi ima pomembno mesto tudi medpredmetno povezovanje. Ta pristop nadgrajuje poučevanje posameznih predmetov in omogoča večjo vključenost učencev v sooblikovanje učnega procesa (Evropska komisija, 2008). Namen prispevka je predstaviti medpredmetno povezovanje geografije in obveznega izbirnega predmeta španščine v osnovni šoli, s poudarkom na primeru ciljev in vsebin učne enote, ki je primerna za tak način dela, ter procesu načrtovanja medpredmetnega povezovanja. Izpostavljeni so tudi izzivi, s katerimi se učitelji srečujemo pri izvajanju medpredmetnega povezovanja v praksi. Potencial pristopa se namreč zaradi nesistematičnosti, slabe premišljenosti in pomanjkanja načrtovanja ne izkorišča v celoti.

V nadaljevanju prispevka je predstavljena opredelitev medpredmetnega povezovanja, opisan je primer iskanja in načrtovanja skupnih ciljev obeh izbranih predmetov ter primer konk-

retne učne priprave s predstavljenimi aktivnostmi in evalvacijo izvedbe.

2 Medpredmetno povezovanje

Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop, ki poteka na ravni povezovanja vsebin, konceptov in procesnih znanj, tako na horizontalni (v več oddelkih istega razreda) kot vertikalni (v več zaporednih razredih) ravni. Temelji na samostojnem in aktivnem pridobivanju učnih izkušenj, pri čemer učenci povezujejo uporabo spoznavnih, čustvenih in telesnih zmožnosti. Preko medpredmetnega povezovanja naj bi razvili interes in motivacijo za učenje ter pridobili celostno, uporabnejše in trajnejše znanje (Sicherl-Kafol, 2008).

Načrtovanje zahteva več premisleka kot pri predmetno ločenem poučevanju in tesnejše sodelovanje med učitelji, prinaša pa celovito, povezano, integrirano znanje in sintetično mišljenje, ki obogati ločena disciplinarna znanja z novimi perspektivami in zornimi koti (Pavlič Škerjanc, 2019).

Za izvajanje medpredmetnega povezovanja v praksi morajo biti izpolnjeni še določeni drugi pogoji, kot so fleksibilna organizacija pouka, sodelovalno delo učiteljev, poznavanje ciljev in vsebin različnih predmetnih področij ter ustrezna strokovna in didaktična usposobljenost učiteljev (Sicherl-Kafol, 2008).

Vrste medpredmetnih povezav se razlikujejo glede na število vključenih predmetov in povezanost med njimi. Predmetom lahko določimo različne vloge:

- nosilno vlogo ima predmet, iz katerega povezava izhaja in ima ključno vlogo pri izpolnjevanju skupnega cilja;
- poudarjeno vlogo ima predmet, ki dopolnjuje povezavo in omogoča izpolnitev skupnega cilja, hkrati pa nadgrajuje cilje iz svojega učnega načrta;
- podporno vlogo ima predmet, ki podpira dosego skupnega cilja, ni pa vezan na njegovo uresničitev (Pavlič Škerjanc, 2019).

V nadaljevanju predstavljam primer večpredmetne kurikularne povezave na primeru geografije in španščine kot obveznega izbirnega predmeta v 9. razredu osnovne šole.

3 Načrtovanje medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje je za učinkovito izvedbo in želene rezultate potrebno skrbno načrtovati. Potreba po načrtovanju izhaja že iz same definicije pouka, ki je po Strmčniku »načrten, organiziran in smotrni vzgojno-izobraževalni proces« (Strmčnik, 2001, str. 99).

Pri načrtovanju medpredmetnih povezav je potrebno najprej določiti, katera dva predmeta se bosta povezovala med seboj in kdo ju poučuje. V mojem primeru gre za geografijo in obvezni izbirni predmet španščino, ki ju poučujem isti učitelj, zato med sodelavci ni bilo potrebno iskati še drugega učitelja in sem medpredmetno povezovanje lahko izpeljal sam. Ker gre za predmeta, ki v osnovni šoli nimata enakega statusa, je bilo potrebno razmisliti, pri uri katerega predmeta se bo povezava izvajala. Geografija je obvezni predmet, španščina pa obvezni izbirni predmet, ki ga izbere le skupina učencev nekega razreda, zato je bolj smiselno, da se medpredmetno povezovanje izvede pri španščini in se geografske vsebine vključijo v poučevanje tujega jezika. V učnih načrtih obeh predmetov sem tako uvodoma poiskal cilje in vsebine, ki sem jih želel vključiti v medpredmetno povezavo na temo vremena in podnebja v izbrani špansko govoreči državi (Argentini). Najprej sem poiskal splošne cilje, nato pa še operativne cilje obeh predmetov. Pri tem velja izpostaviti, da so cilji iz učnega načrta za geografijo zbrani iz različnih razredov, saj gre tako za vsebine obče kot tudi regionalne geografije, ki se obravnavajo od 6. razreda dalje. V 9. razredu so učencem geografske vsebine, ki sem jih vključil v medpredmetno povezovanje, že znane, zato sem si za cilj postavil, da jih predvsem ponovijo, ob tem pa usvojijo novo znanje pri španščini. Splošni učni cilji iz obeh učnih načrtov so za omenjeno učno enoto sledeči:

- učenci razvijajo poznavanje in razumevanje glavnih naravnih sistemov na Zemlji ter pomembnejših geografskih pojavov in procesov na svetu z vidika časovnih sprememb (procesni vidiki);
- učenci razvijajo spretnosti uporabe besednih, količinskih in simboličnih podatkov, zbiranja in interpretiranja sekundarnih virov informacij, uporabe statističnih podatkov ter uporabe

komunikacijskih, miselnih, praktičnih in socialnih veščin;

- učenci usvajajo splošno znanje o pomembnih geografskih dejstvih Hispanoamerike;
- učenci razvijajo sposobnosti za uspešno sprejemanje in tvorjenje ustnih in pisnih besedil ter sporazumevalne strategije pri različnih spretnostih.

Po določitvi splošnih učnih ciljev je sledilo iskanje in določanje operativnih učnih ciljev, ki so za omenjeno učno enoto sledeči:

- učenci ponovijo toplotne pasove, določijo njihovo lego na zemljevidu sveta in umestijo Argentino v ustrezen toplotni pas;
- učenci na primeru Argentine opišejo podnebne tipe in jih označijo na nemem zemljevidu;
- učenci znajo brati prognostične karte in jih uporabiti za napoved vremena;
- učenci razvijajo receptivne in produktivne jezikovne spretnosti ter upovedujejo misli v obliki enostavne povedi in pri tem uporabljajo pravilni besedni red;
- učenci poznajo besedišče na temo toplotnih pasov (zona tropical, zona templada, zona polar), vremenskih pojavov (la nube, el trueno, la tormenta, la lluvia, la nieve, el sol, el viento, el tornado, el arcoíris), letnih časov (la primavera, el verano, el otoño, el invierno) in podnebnih tipov (subtropical húmedo, estepario cálido/frío, desértico frío) v španščini;
- poznajo in ustrezno uporabljajo neosebne glagole (verbos impersonales: hay, hace llueve, nieva ipd.) in neosebne glagolske oblike (formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio) za izražanje vremenskih stanj (Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Španščina, 2004).

4 Aktivnosti za dosego učnih ciljev

Pri izboru aktivnosti za dosego učnih ciljev sem poseben premislek namenil temu, da so vključevale razvijanje vseh jezikovnih spretnosti, tj. poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, ter obenem ustrezale različnim učnim stilom učencev. Uvodoma sem zanimanje učencev vzbudil z igro »tri v vrsto«, pri kateri so v dveh skupinah izmenično izbirali števila iz tabele s polji in poimenovali vremenske pojave, ki so se skrivali na sličicah za izbranimi števili. Aktivnost je poleg uvodne motivacije služila tudi preverjanju vstopnega znanja, da sem ugotovil, v kolikšni meri jim je osnovno besedišče na temo vremena že poznano.

Obravnavo nove snovi sem razdelil na dva sklopa. V prvem sklopu, ki je vključeval tri aktivnosti, so se učenci naučili opisati vreme v španščini. Preko iztočnic na delovnem listu so najprej spoznali osnovne fraze za izražanje vremenskih stanj (los verbos impersonales y las formas no personales del verbo). Nato so vremenska stanja povezali z letnimi časi in poleg naloge označevanja tudi ubesedili, katera vremenska stanja so značilna za posamezen letni čas. Prvi sklop smo zaključili s poslušanjem vremenske napovedi v različnih mestih sveta, ob kateri so učenci reševali nalogo izbirnega tipa. V drugem sklopu so se učenci najprej naučili poimenovati toplotne pasove v španščini, nato pa smo se osredotočili na vreme in podnebje v Argentini. Preko naloge povezovanja so poiskali opise posameznih podnebij, pri čemer so se spoznali z nekoliko bolj strokovnim geografskim besediščem v tujem jeziku. Nalogo na delovnem listu sem dopolnil z dodatnimi pojasnili na drsnicah. Nato so učenci na nemem zemljevidu Argentine pobarvali območja posameznih podnebij ter vnesli imena nekaterih naravnih enot. Sledila je naloga slušnega razumevanja, pri kateri so ob poslušanju dopolnili manjkajoče besede v vremenski napovedi za Argentino. Ob pomoči vremenskih kart so nato v parih drug drugemu postavljali vprašanja o vremenu, za zaključek pa so ob izbrani vremenski karti vremensko napoved tudi zapisali. Predstavljeno učno enoto smo zaključili z interaktivnim kvizom. Učenci so v skupinah preko nalog izbirnega tipa preverili svoje znanje, jaz pa sem pridobil povratno informacijo o doseganju zastavljenih ciljev.

5 Evalvacija izvedbe

Predstavljeno medpredmetno povezovanje sem kot že omenjeno izvedel s skupino devetošolcev, ki so kot obvezni izbirni predmet izbrali španščino. Gre za skupino petnajstih učencev, ki se drugega tujega jezika učijo tretje leto in so v večini visoko motivirani in učno uspešni. Ker jih sam poučujem oba predmeta, mi je bilo njihovo znanje geografije poznano,

kar mi je bilo v pomoč pri načrtovanju predvidenih aktivnosti. Sama izvedba je potekala v treh zaporednih urah španščine. Učenci so kljub poznim uram pouka ohranjali motivacijo za delo in aktivno sodelovali. Izkazalo se je, da so znanje dobro povezovali med seboj in so predvidene vsebine, ki smo jih pri geografiji obravnavali že v preteklih letih, uspešno priklicali iz spomina. Aktivnosti so bile zasnovane tako, da so poleg individualnega dela delali tudi v parih in skupinah, kar je pozitivno vplivalo na dinamiko in krepilo odnose med njimi. Pri uvodni aktivnosti in pri kvizu so se morali med seboj dogovarjati, pri čemer so urili komunikacijske veščine in sklepanje kompromisov.

Po preverjanju doseganja ciljev neposredno po izvedbi in tudi kasneje med šolskim letom lahko rečem, da so bili ti v celoti doseženi in je pridobljeno znanje trdno.

6 Izzivi in pogled naprej

Poleg samega določanja ciljev in načrtovanja aktivnosti mi je največji izziv predstavljala priprava gradiv. Učbeniški komplet, ki ga uporabljam pri poučevanju španščine, namreč ne predvideva obravnave vsebin o vremenu in podnebjju na tak način in ne tako poglobljeno. Posebno pozornost pa sem pri oblikovanju lastnih gradiv moral nameniti tudi zahtevnosti jezika. Poleg osnovnega besedišča sem namreč uporabil nekaj zahtevnejših strokovnih izrazov in fraz, ki sem jih moral premišljeno poenostaviti za nivo znanja, ki ga imajo učenci pri izbirnem predmetu. Medpredmetno povezovanje je vsekakor pristop, ki si zasluži mesto v našem izobraževalnem prostoru in ga tudi sam želim še nadgraditi, tako sam kot v sodelovanju z učitelji drugih predmetov. Povezovanje na način, kot je predstavljen v pričujočem prispevku, bi bilo smiselno še nadgraditi s t. i. integrativnim kurikulumom na ravni šole, kjer so (kros)kurikularni cilji nadrejeni predmetnim ciljem in jih razvijajo vsi učitelji pri vseh predmetih v okviru projektnega dela, timskega poučevanja ali interdisciplinarnih povezav. Pouk v tem primeru ne izhaja iz pouka posameznega predmeta, temveč se oblikuje okrog določene problemske situacije, na katero se pogleda s perspektive različnih predmetov. Pri tem je velikega pomena tudi navezovanje na vsakdanje življenje, kar pri učencih dodatno krepi motivacijo za učenje. Nenazadnje pa je medpredmetno povezovanje našlo mesto tudi v prenovljenem Pravilniku o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli (2025), ki v 7. členu določa, da lahko učenci na podlagi medpredmetnega izvajanja dejavnosti »hkrati pridobijo oceno pri več predmetih, in sicer na osnovi kriterijev, ki izhajajo iz standardov znanja v učnem načrtu posameznega predmeta.« To je ena dodatnih spodbud za učitelje, da se povežejo med seboj in pouk zasnujejo na drugačen način.

Zaključek

Izvedba medpredmetnega povezovanja je vsebinsko, organizacijsko in časovno bolj kompleksna in zahtevna od predmetno ločenega poučevanja. Cilji povezovanja morajo biti izbrani skrbno in natančno, predvsem pa morajo biti uresničljivi, da medpredmetno povezovanje doseže svoj namen. Znanje, pridobljeno na ta način, je bolj osmišljeno, celostno in trajnejše, zato se začetni vložek truda s strani učitelja zagotovo obrestuje. V okviru medpredmetnega povezovanja se nedvomno spreminja tudi tradicionalna vloga učencev, saj ti prehajajo iz vloge pasivnih poslušalcev in sprejemalcev informacij in znanja v dejavne soustvarjalce v učnem procesu. Ker pa je načrtovanje pouka v osnovi odvisno od učitelja, se skupaj z vlogo učencev bistveno spreminja tudi učiteljeva vloga, ki prehaja iz funkcije posredovalca znanja v funkcijo organizatorja vzgojno-izobraževalnega dela (Ambrož, 2014).

Literatura

- Ambrož, A. (2014). Medpredmetno načrtovanje in medsebojne hospitacije kot obliki profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 12, 2, str. 97–115.
URL: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-FWJOFFJF/145518de-58fd-472a-988d-ba2b-d6aa5c3e/PDF> (citirano 29. 10. 2025).
- Pavlič Škerjanc, K. (2019). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19–43.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli. Uradni list RS št. 80/2025 z dne 17. 10. 2025.
- Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, 18/19, 11, str. 7–9.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Svet Evropske unije. 2018. Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Bruselj: Uradni list Evropske Unije. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (citirano 29. 10. 2025).
- Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Španščina. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
URL: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Spanscina_izbirni.pdf (citirano 29. 10. 2025).
- Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
URL: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf (citirano 29. 10. 2025).

RAZNOLIKI NAČINI PREVERJANJA ZNANJA V 4. RAZREDU

Povzetek: Učenci so različni, zato jim ustrezajo tudi različni učni stili in s tem povezano preverjanje znanja. V svoji učni praksi poskušam učence motivirati notranje in zunanje, jim snov približati z njim priljubljenimi načini in tudi povezati njihova zanimanja z učno snovjo. Menim, da se bi moral vsak učitelj približati svojim učencem na tak način, saj tako se učenci lažje in z veseljem učijo. Utrjevanje in preverjanje znanja lahko hitro postaneta monotona in brez pravega učinka. Z upoštevanjem učencem pripravim različne načine utrjevanja in preverjanja znanja. Od preprostega pisnega preverjanja, preverjanja in utrjevanja z uporabo IKT, do preverjanja znanja v gibanju. Tako lahko zadostim večini želja in učenim tipov učencev. Učiteljeva pripravljenost je tista spremenljivka, ki odloči, kaj se bo zgodilo. Hkrati se mora dobro pripraviti in biti fleksibilen, če kdaj kakšna dejavnost ne uspe. Kljub vsemu pa mora iz vsake izkušnje povleči tisto, kar je dobro in tudi slabo ter svojo prakso redno reflektirati. Ob predstavitvi načinov bom vsakega evalvirala in zapisal mnenja učencev o le-tem.

Ključne besede: preverjanje znanja, razredni pouk, učenci, učitelj, trajnost znanja.

DIFFERENT WAYS OF ASSESSING KNOWLEDGE IN THE 4TH GRADE

Abstract: Students are diverse, and therefore different learning styles and corresponding methods of knowledge assessment suit them best. In my teaching practice, I try to motivate students both intrinsically and extrinsically, to present the material in ways they find engaging, and to connect their interests with the subject matter. I believe that every teacher should strive to reach their students in this way, as it helps them learn more easily and with greater enthusiasm. Reinforcement and assessment of knowledge can quickly become monotonous and lose their effectiveness. By taking students' differences into account, I prepare various ways of consolidating and assessing knowledge — from simple written assessments to the use of ICT tools, and even movement-based activities. In this way, I can meet most students' preferences and learning styles. The teacher's readiness is the key variable that determines what will happen in the classroom. At the same time, a teacher must be well-prepared yet flexible when an activity does not go as planned. Despite challenges, it is important to draw lessons from every experience — both the positive and the negative — and to reflect regularly on one's teaching practice. When presenting different methods, I will evaluate each one and record students' opinions about it.

Keywords: knowledge assessment, Primary teaching, students, teacher, knowledge permanence.

1 Uvod

Preverjanje in utrjevanje znanja sta pomembna dela učnega procesa. Z njima se učenci pripravljajo na ocenjevanje, ki je seveda obvezen del poučevanja. Pred preverjanjem je treba učencem snov skrbno, natančno in po delih predstaviti, tako da jo čim bolje usvojijo in izkažejo primerno znanje. Priprava učitelja na preverjanje je prav tako pomembna. Zato ker se z dobro pripravo in jasno začrtanimi cilji zmore pri preverjanju in utrjevanju znanja učencem znanje še bolj utrditi in poglobiti. Menim, da je pomembno, da učitelj pripravi različne vrste preverjanja in utrjevanja, saj tako slednje ne postane preveč dolgočasno in hkrati ne povzroči učinka, ki bi si ga želeli. Dandanes je dober del učencev precej nemirnih, ne zmorejo celo šolsko uro zdržati za mizo in je potemtakem pomembno, da jim zagotovimo primerne spodbude, da so aktivni tako telesno kot tudi miselno. Ravno tako ne smemo pozabiti na učence z učnimi težavami ali morebitnimi gibalnimi ovirami. S tem v mislih lahko organiziramo tudi preverjanje znanja.

2 Preverjanje znanja v 4. razredu

Preverjanje znanja je eden temeljnih delov učnega procesa, saj omogoča učitelju, da pridobi vpogled v doseganje učnih ciljev in napredek učencev, hkrati pa učencem nudi povratno informacijo o njihovem razumevanju in uspešnosti ter jim omogoča, da svoje napake pravočasno odpravijo. Učitelju pa poleg vpogleda v znanje ponuja dragocene informacije za načrtovanje nadaljnjih učnih dejavnosti, dodatnih razlag ali prilagoditev snovi glede na potrebe posameznikov in skupine. Pri sodobnem pouku preverjanje znanja ne pomeni le ugotavljanja količine naučenega, temveč tudi spodbujanje učne motivacije, aktivnega razmišljanja ter razvijanja samorefleksije in samoregulacije pri učencih (Black & Wiliam, 2009). Za razliko od ocenjevanja je preverjanje predvsem usmerjeno v pridobivanje pov-

ratnih informacij, ugotavljanje znanja ter odkrivanje morebitnih pomanjkljivosti in vzrokov zanje. Sodobni pristopi k poučevanju temeljijo na konstruktivističnem pogledu, po katerem učenec aktivno gradi svoje znanje na osnovi izkušenj in sodelovanja. Zato mora biti tudi preverjanje znanja proces, ki upošteva različne učne stile, spodbuja sodelovalno učenje in razvija kompetence za življenje (Marentič Požarnik, 2008). Zlasti v 4. razredu osnovne šole, ko učenci prehajajo iz obdobja konkretnega mišljenja v bolj abstraktno, je pomembno, da preverjanje znanja ni zgolj frontalno ali pisno, temveč vključuje raznolike metode in oblike dela, ki omogočajo vsakemu učencu, da pokaže svoje znanje na način, ki mu najbolj ustreza. V prihodnjih poglavjih bom predstavil načine preverjanja in utrjevanja znanja, ki sem jih izvajal v svoji učni praksi s svojimi učenci.

3 Pisno preverjanje znanja

Pisno preverjanje je ena izmed najpogostejših oblik pregledovanja in spremljanja učnega napredka učenca. Je najbolj tradicionalna oblika, toda lahko slednje oblikujemo tako, da je ustrezno diferencirano, da pokaže ne le reprodukcijo znanja, temveč tudi učenčevo razumevanje snovi in njeno povezovanje. Pomembno je, da naloge omogočajo različne ravni znanja – od preprostega priklica podatkov do uporabe in ustvarjanja novega znanja. Uporabljamo naloge zaprtega in odprtega tipa, problemske naloge, naloge z dopolnjevanjem, primerjanjem ali kratkimi odgovori. V začetku svoje poklicne poti sem se osredinjal bolj na pisna preverjanja znanja, saj je bilo le-to nekako uvedeno že v času mojega šolanja. Sčasoma sem raziskoval in poiskal tudi druge načine, toda se slednjega še vedno kdaj poslužujem. Tudi učenci ga dobro sprejmejo, predvsem tisti, ki so bolj učno sposobni in uspešni. Pozitivne plati samega preverjanja v pisni obliki je, da je popolnoma objektivno, omogoča bolj sistematično in hitrejše pregledovanje, za učitelja je analiza potem bolj ugodna, učenci se navajajo na strukturo, samostojnost. Pisna preverjanja omogočajo dolgoročneje spremljanje napredka učenca. Slabše plati pisnega ocenjevanja so, da lahko učitelj hitro preverja zgolj pomnjenje in ne razumevanja, pri učencih, ki so mlajši, povzroča stres ali strah. Slednje izvira predvsem iz tega, da učenci niso suvereni bralci, imajo težave z disleksijo ali drugimi učnimi težavami. Popravljanje vzame učitelju več časa, sploh če so v preverjanju vključena odprta vprašanja. Po mojem mnenju pisni izdelki manj pogosto spodbujajo razvijanje sodelovalnega in ustvarjalnega učenja. Učenci so povedali, da jim po navadi pisno preverjanje (kot tudi ocenjevanje) predstavlja malo treme in nemira, saj jih skrbi, koliko je nalog, ali bodo uspeli vse rešiti in če bodo zadosti hitro in z razumevanjem prebrali. Všeč jim je, če vsebuje skice ali slike, ker jim je slednje bolj spodbudno. Nekateri učenci pozdravljajo način pisnega preverjanja, saj so nanj tudi navajeni od prej, lahko skozi le-to hitro ugotovijo, kako jim gre in kje potrebujejo še vaje. Pisnega preverjanja se poslužujem predvsem pri slovenskem jeziku in naravoslovju in tehniki.

4 Preverimo znanje z gibanjem

Mlajši učenci se učijo z vsemi čuti, gibanje pa pomembno vpliva na njihovo koncentracijo, razpoloženje in motivacijo. Gibanje spodbuja tudi miselne procese, saj aktivira več možganskih centrov, kar izboljša zapomnitev in razumevanje učne snovi. Na naši šoli smo vključeni v program, ki spodbuja učenje v gibanju in z gibanjem, zato imamo učitelji kar nekaj strokovnega ozadja, zakaj je slednje za učence dobro. Vsekakor mora učitelj dobro načrtovati samo dejavnost, ki vključuje gibanje, saj lahko to hitro preraste v zgolj igro in izgubi svoj namen. Tudi preverjanje znanja je mogoče izvesti v gibanju, kar prinese dobre rezultate in povratne informacije, ker imata gibanje in vadba pomembno vlogo pri pomnjenju in učenju (Sousa, 2013). Pri izdelavi načrta preverjanja in utrjevanja znanja z gibanjem sem zelo pozoren na to, da učence prej pripravim pri učnih urah z zametki učenja v gibanju. Tako so bolj pripravljeni in vedo, kako ravnati in kaj jih čaka. Prav tako morajo biti dejavnosti osmišljene, slediti cilju, torej preveriti, kaj že znamo in kaj je potrebno še ponoviti. Ob dejavnosti sem in moram biti vseskozi prisoten, učence kdaj usmeriti in jim svetovati ter preusmeriti bodisi nesledenje delu ali neustrezno vedenje. Prednosti takšnega preverjanja so, da so učenci bolj motivirani in sproščeni, vključimo učence z različnimi učnimi stili.

Gibanje med preverjanjem znanja ali utrjevanjem spodbuja tudi socialne veščine – sodelovanje, dogovarjanje, sprejemanje pravil. Učenci se učijo samonadzora in izražajo osebno odgovornost za rezultate dela, kar je posebej pomembno v 4. razredu, ko se oblikuje njihova samostojnost, kar še posebej poudarjam. Malce težavno postane, ko je skupina večja, da je vse po pravilih, učitelj več časa porabi za organizacijo tako prostora kot tudi dejavnosti, niso vse vsebine primerne za gibalne oblike in upoštevati je potrebno tudi učence, ki imajo morebitne gibalne omejitve in težave. Spodaj sta predstavljeni dve dejavnosti, ki ju izvajam v sklopu preverjanja z gibanjem. Ti imajo učenci najraje.

Kepanje

Ta dejavnost se lahko uporabi pri vseh naravoslovnih in družboslovnih predmetih, kar pomeni, da je res uporabna vsestranska. Na papir zapišem več vprašanj ali nalog, ki se navezujejo na snov, ki jo bomo v prihodnje ocenjevali (npr. računi, besedilne naloge, odprta vprašanja, zaprta vprašanja, izbire ...). Vse liste 'zmečkam' v kepo in jih dam na sredino učilnice in podam učencem navodila. Navodila so, da se lahko z listi 'kepajo' in so tako aktivni. Začnejo, ko rečem 'kepanje'. Ko rečem 'sanke' poberejo sebi najbližjo kepo in se usedejo za 'sanke' oz. svojo mizo, nalogo rešijo in kepo vrnejo na sredino učilnice. Če vmes rečem 'snežak' gredo v skupine po tri in si med seboj pregledajo odgovore, si dopolnijo in preverijo. Na koncu dejavnosti vse naloge preverimo skupaj.

Tek do znanja

Aktivnost po navadi izvajam na zunanjih površinah ali v telovadnici. Tako imamo več prostora, učenci so lahko še bolj aktivni, razdalje večje. To izvajam predvsem pri matematiki za preverjanje pisnega računanja. Vsak izmed učencev dobi učni list, na katerem so zapisani računi pisnega računanja. Vsak učenec prejme list z računi in tabelo za vpis gesla. Učence razdelim dve skupini po barvi – skupini se razlikujeta le po računih in pripadajočih geslih. Po igrišču razporedim rezultate z dodanimi črkami. Na posameznem mestu dam praviloma več različnih rezultatov. Rezultati so barvno označeni glede na skupino (npr. zeleni in rumeni). Učenci posamezne račune prepišejo v zvezek, jih izračunajo in nato preverijo pravilnost tako, da tečejo do prostora z rezultati, poiščejo svoj rezultat na listu ustrezne barve, si zapomnijo črko ob rezultatu in se vrnejo do svojega zvezka, kamor črko vpišejo v ustrezno mesto v tabeli. Ko končajo, dobijo geslo. Če je geslo pravilno, so svoje delo dobro opravili, če je napačno, poskusijo ponovno pravilno izračunati ali si morajo poiskati pomoč ali pri sošolcu ali učitelju.

Učenci učenje, ponavljanje ali preverjanje z gibanjem zelo pozdravljajo. Najbolj jim je všeč to, da jim ni treba zgolj sedeti in pisati, ampak lahko pišejo tudi na tleh, se gibajo, si med seboj lažje kaj pomagajo. Všeč jim je tudi, ker je tako pouk bolj sproščen in tudi oni se več naučijo.

5 Skupinsko preverjanje znanja s plakatom

Preverjanje znanja s plakatom v skupini je dinamičen in sodelovalen način preverjanja, kako in v kolikšni meri učenci razumejo obravnavano snov. Vsaka skupina dobi določeno temo, povezano s snovjo, ki smo jo pred tem obravnavali. Naloga učencev je, da na plakat na ustvarjalen in pregleden način predstavijo ključne informacije, primere in ponazoritve. Pri tem morajo člani skupine sodelovati, si razdeliti naloge (pisanje, risanje, iskanje informacij, oblikovanje) ter se dogovoriti o končni predstavitvi. Pomemben del dejavnosti je tudi usklajevanje mnenj in medsebojno sodelovanje, kar krepi občutek odgovornosti in povezanosti v skupini ter strpnost. Učitelj spremlja delo skupin, spodbuja razpravo in preverja razumevanje skozi opazovanje njihove komunikacije ter vsebine, ki nastaja na plakatu. Na koncu skupine svoje izdelke predstavijo razredu, kar omogoča dodatno preverjanje razumevanja pri poslušalcih in spodbujanje medsebojnega učenja. Tak način preverjanja krepi sodelovanje, spodbuja ustvarjalnost ter omogoča učencem, da znanje prikažejo na več načinov – z zapisom, sliko in razlago. Pozitivne plati takšne vrste preverjanja je, da učenci še bolj poglobijo razumevanje snovi, ker delajo sami, brez učitelja, in si pomagajo med seboj, bolj so

motivirani, ker delajo s sošolci, razvija se veliko veščin za delo v skupini, učijo se spoštovati drug drugega in se drug od drugega učijo. Tudi delo se diferencira, kar pomeni, da vsak prispeva po svojih zmožnostih (sploh učenci z učnimi težavami). Hitro se lahko zgodi, da se delo razdeli neenakomerno, da zahteva izdelava plakata malce več časa, učitelj mora biti prisoten, da dobro oceni prispevek in znanje sodelujočih, lahko pride do nesoglasij, ki jih treba sproti reševati. Učenci ocenjujejo tako preverjanje kot zanimivo in dobro, saj si lahko med seboj pomagajo, niso pod stresom kot pri pisnem načinu, vsak naredi določen del, a skupaj naredijo nekaj dobrega. Občasno se jim zdi, da nekateri sošolci prevzamejo vodenje in ostalim ne pustijo, da se včasih skregajo, a nič takšnega.

6 Preverjanje znanja z aplikacijo Plickers

Plickers je interaktivno orodje za preverjanje znanja, ki omogoča hitro zbiranje odgovorov učencev brez potrebe po uporabi elektronskih naprav s strani učencev, kar je posebej priročno za delo v šoli. Učitelj vprašanje projicira na tablo, učenci pa z dvigovanjem in obračanjem posebnih kartic izberejo enega izmed štirih možnih odgovorov (A, B, C ali D). Vsaka kartica vsebuje unikatno kodo (Slika 1), povezano s številko učenca, ki mu jo učitelj dodeli ob pisanju seznama učencev. Koda učencu pripada celo šolsko leto, ker se potem učenčevi rezultati lahko shranjujejo celo šolsko leto. Tako učitelj sproti vidi rezultate in lahko takoj ugotovi, ali so učenci odgovorili pravilno, na zaslonu pa se prikazujejo anonimni odgovori vseh učencev. Za izvedbo učne ure z aplikacijo učitelj potrebuje dostop do interneta, računalnik, projektor, mobilni telefon ali tablico, na kateri je nameščen program Plickers. Uporaba slednjega je za osnovno verzijo brezplačna. Aplikacija dopušča več možnosti priprave vprašanj: besedilna naloga, drži/ne drži, dodamo lahko fotografije, skice, videoposnetek, glasbo ... Sam uporabljam Plickers pri skoraj vseh učnih predmetih. Najbolje se obnese pri naravoslovju in tehniki ter družbi. Res je, da priprava učitelju vzame kar nekaj časa, biti mora tudi spreten uporabe IKT, uporabljati domišljijo. Pri postavljanju vprašanj in nalog mora imeti v mislih cilje in tudi postaviti vprašanja, ki bodo prikazala učenčevo razumevanje. Tudi učence je treba na uporabo kod pripraviti, da jim je jasno, kako se odgovori na posamezno vprašanje. Po preverjanju ali med njim je zelo pomembna analiza, da učitelj učencu pomaga in ga usmeri pri učenju snovi, ki mu dela težave. Preverjanje z aplikacijo Plickers je za učence zelo motivacijsko in ga radi izvajajo. Všeč jim je, da sproti vidijo pravilnost svojega odgovora, ga lahko pojasnijo ali pa dobijo razlago, če so se zmotili. Med igro je zagotovljena anonimnost odgovorov, kar je za učence lažje, saj niso izpostavljeni. Dobro je tudi to, da so vprašanja večkrat opremljena s fotografijami ali skicami, kar popestri vprašanje (Slika 2). Učencem je všeč tudi to, da jim odgovorov ni potrebno zapisovati, da le obračajo kodo. Nekateri učenci so lahko v stiski, namreč ker igra po navadi poteka malce hitreje, so nekateri slabši bralci, potrebujejo več časa. Nekatere lahko ob preverjanju moti tudi hrup, namreč učenci se po navadi veselijo pravilnega odgovora. Učitelj mora biti pozoren, da vprašanja niso prelahka, da preverjanje ne preraste v navijaštvo. Prav tako učence pripraviti, da odgovore ne govorijo na glas, da omogočijo vsem sošolcem in sošolkam samostojno razmišljanje in preverjanje svojega znanja.



Slika 1: Primer kode

**Kje krvne žilice
posrkajo hrano in
jo odnesejo
celicam telesa?**

- A V želodcu.
- B V požiralniku.
- C V tankem črevesju.**
- D V ustni votlini.



Slika 2: Primer vprašanja

Zaključek

Različni načini preverjanja znanja pomembno prispevajo h kakovostnejšemu pouku. Učitelj mora pri pripravi raznolikih vrst preverjanja upoštevati učenčevo vlogo, ki mora biti aktivna. Našteti načini – gibanje, uporaba IKT (Plickers), v skupini, pisne naloge – omogočajo ravno to. Poleg tega tudi večjo motivacijo in občutek, da jim uspeva ter da se lahko izboljšajo. Ob takšnih načinih preverjanja slednjega ne doživljajo kot prevelik stres, ampak kot priložnost za učenje, sodelovanje, nadgradnjo znanja in zapolnitev vrzeli v znanju. Hkrati pri učencih ob kombinaciji preverjanja z različnimi metodami spodbujamo razvoj kompetenc na področju komunikacije, sodelovanja, digitalne pismenosti. Kljub temu da učitelj morda pri različnih pristopih k preverjanju porabi več časa, se na koncu poplača s sodelovanjem, zagonom in trajnejšim znanjem učencev.

Literatura

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

Marentič Požarnik, B. (2008). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sousa, D. A. (2013). Umi – um, možgani in izobraževanje: vpliv na vede o izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 44 (6), str. 29–32.

BRANJE V RITMU ČASA: MED NARAVO, AI IN RAZISKOVALNO RADOVEDNOSTJO

Povzetek: V sodobni šoli je branje pogosto razumljeno kot tiho sedenje z učbenikom, toda prava moč branja se pokaže, ko ga povežemo z izkustvom. Branje lahko postane raziskovanje, gibanje, pogovor in celo ustvarjanje. Učenci bolje razumejo, si več zapomnijo in razvijajo globlje vrednote, kadar je branje vpeto v resnične izkušnje – v naravi, ob gibanju, v dialogu in s pomočjo sodobnih orodij. V prispevku so predstavljene metode za povečanje zanimanja in spodbujanje aktivnega sodelovanja pri bralnem procesu. Brali smo med planinskimi pohodi, ob spoznavanju naravnih posebnosti in mitoloških pripovedi, poslušali naravo z zaprtimi očmi, tipali rastline in spoznavali svet slepih. Ob tem smo uporabljali tudi digitalna orodja, kot sta ChatGPT in Book Creator, da smo znanje nadgradili z raziskovanjem zdravilnih rastlin in ustvarjalnim zapisovanjem. Ko učenec doma samostojno raziskuje rastlino in iz nje skupaj s starši izdelava naravno kremo, vemo, da je branje preseglo besedilo – postalo je življenjsko učenje. Vse te izkušnje kažejo, da lahko z branjem razvijamo več kot le pismenost: gradimo spoštovanje do narave, odkrivamo lepote Slovenije, spodbujamo ustvarjalnost in razvijamo odgovorno uporabo tehnologije. To je branje prihodnosti – celostno, izkustveno in smiselno.

Ključne besede: celostni pristop, doživljajsko učenje, umetna inteligenca v izobraževanju, Book Creator, ChatGPT

READING IN THE RHYTHM OF TIME: BETWEEN NATURE, AI AND EXPLORATORY CURIOSITY

Abstract: In modern schools, reading is often understood as sitting quietly with a textbook, but the true power of reading is revealed when it is connected to experience. Reading can become exploration, movement, conversation, and even creation. Students understand better, remember more, and develop deeper values when reading is embedded in real experiences – in nature, with movement, in dialogue, and with the help of modern tools. The article presents methods for increasing interest and encouraging active participation in the reading process. We read during mountain hikes, while learning about natural features and mythological tales, listening to nature with our eyes closed, feeling plants, and learning about the world of the blind. We also used digital tools such as ChatGPT and Book Creator to upgrade our knowledge by exploring medicinal plants and creative writing. When a student independently explores a plant at home and makes a natural cream from it with their parents, we know that reading has gone beyond text – it has become life-long learning.

All these experiences show that reading can develop more than just literacy: it builds respect for nature, discovers the beauty of Slovenia, encourages creativity, and develops responsible use of technology. This is the reading of the future – holistic, experiential, and meaningful.

Keywords: holistic approach, experiential learning, artificial intelligence in education, Book Creator, ChatGPT

1 Uvod

V času, ko sodobne tehnologije preoblikujejo vse vidike življenja, ostaja bralna pismenost temeljna veščina za uspešno učenje, kritično mišljenje in družbeno udejstvovanje. Rezultati raziskave PISA 2018 so razkrili, da slovenski 15-letniki dosegajo povprečno 495 točk, kar presega OECD povprečje (487), a je hkrati označeno z nazadovanjem glede na leto 2015 in nizko motivacijo za branje. Število tistih pod osnovno raven bralne pismenosti se je povečalo z 15 % na 18 %, le 9 % učencev dosega najvišje ravni, medtem ko se velika večina (82 %) uvršča na drugo, osnovno raven. Padec užitka v branju in izrazita razlika med dekleti in fanti, ki v povprečju dosegajo za približno 40 točk nižje rezultate, opozarjajo na nujnost celotnega pristopa pri spodbujanju bralne pismenosti (Pečjak, 2020). Dodatno analizo ponujajo rezultati NPZ 2024/2025, ki osvetljujejo situacijo pri mlajših učencih. Šestošolci so pri preizkusu iz slovenščine dosegli v povprečju le 48,3 % možnih točk, pri matematiki 52,4 %. Devetošolci so pri slovenščini dosegli 62,6 %, pri matematiki pa 52,9 % (Delo, 2025). Ti znaki kažejo, da se izzivi začnejo že v zgodnjem šolstvu – pri razumevanju in zbiranju informacij, kar kaže na potrebi po zgodnjih, prelomnih intervencijah (Delo, 2025). Skupaj podatek iz PISA in NPZ jasno kaže, da bralne težave niso omejene na eno starostno obdobje, ampak se raztezajo prek različnih izobraževalnih stopenj. Zato je nujno, da že zgodaj pričnemo z vzpodbujanjem branja kot zanimivega, ustvarjalnega in celostno koristnega procesa. Uvajanje različnih načrtovanih dejavnosti – od branja ob sprehodih po

planinskih poteh, do uporabe umetne inteligence in drugi h multimedijskih orodjih – lahko spodbudi veselje do branja, poglobijo razumevanje besedil in okrepijo ključno bralno kompetenco, ki je ključnega pomena v 21. stoletju.

2 Jedro

Pri spodbujanju bralne pismenosti sem skušala učencem približati branje na različne načine, manj klasične načine – preko gibanja, narave, pogovora in tehnologije. Pomembno je, da učenci branje doživljajo kot nekaj živega, uporabnega in celo zabavnega. V ta namen sem zasnovala več dejavnosti, ki povezujejo branje z izkušnjami v naravi in z uporabo digitalnih pripomočkov.

2.1 Doživljajsko raziskovanje z vsemi čuti

Učencem sem želela približati branje in razumevanje tudi prek doživljajskih in čutnih izkušenj, zato smo dejavnosti razširili izven klasičnega učilniškega okolja. Skozi različne naloge so z zaprtimi očmi prepoznavali naravne materiale – kot so lubje, mah, listje in storži. To jih je spodbudilo k razmisleku o tem, kako svet doživljajo ljudje, ki ne vidijo. Spoznali so Braillovo pisavo, s pomočjo katere so ugibali zapisane besede, ter sestavljali enostavne stavke iz naravnih elementov. Iskanje skritih besed v Braillovi pisavi in ustvarjanje scenskih prostorov o prebranih odlomkih, ki so jih našli v gozdu, je spodbujalo njihovo domišljijo, bralno razumevanje in sposobnost simbolnega mišljenja na igriv in izkustven način.

2.2 Branje na planinskih pohodih

Kot mentorica planinskega krožka sem skozi leta opazila, kako velik potencial za učenje se skriva prav v naravnih okoljih, zlasti med pohodi. Planinska pot ni le fizična dejavnost, temveč ponuja številne možnosti za vzgojno-izobraževalno delo – tudi na področju branja. Ko skupaj z učenci stopamo po gozdnih stezah in se vzpenjamo proti vrhovom, pogosto vključim kratke pripovedi o območjih, ki jih obiskujemo. Povedo jim kaj o nastanku imena planine, značilnemu rastlinstvu in živalstvu, zgodbah ljudi, ki so nekoč živeli na tem območju, ali pa o zgodovinskih dogodkih, povezanih s potjo.

Takšno delovanje ne deluje le motivacijsko, temveč učencem pomaga, da si kraje lažje zapomnijo, saj jih poveže z zgodbo, pomenom ali z zanimivostjo. Hkrati pa utrjujemo tudi bralne veščine – pogosto pred pohodom skupaj preberemo krajši opis poti, izsek iz dnevnika planinca ali zgodbico, povezano z naravo. Med samim pohodom pa se k temu gradivu vračamo v pogovoru in povezujemo besedilo z doživljanjem na terenu. Branje tako ni več abstraktna dejavnost v učilnici, temveč postane del izkustvenega učenja, kar pomembno vpliva na dolgotrajnejši spomin in razumevanje.

2.3 Branje v naravi in s pomočjo tehnologije

Z učenci smo se odpravili na travnik. Vsak izmed učencev je dobil zgodbico o eni izmed zdravilnih rastlin (npr. kamilica, kopriva, meta), zapisano v knjižni obliki. Po branju smo rastline poiskali v naravi, jih fotografirali in se pogovarjali o njihovi značilnosti, ugotovljenih na podlagi opazovanja fotografij. Po terenskem delu so učenci z uporabo orodja ChatGPT poiskali dodatne informacije o značilnostih izbrane rastline (npr. zdravilni učinki, rastišče, zanimivosti) in nato poiskali recepte za pripravo čajev, mazil in krem. S tem so utrjevali razumevanje prebranega, razvijali raziskovalne spretnosti in širili besedišče. Za predstavitev raziskovalnega dela o zdravilnih rastlinah so učenci uporabili spletno orodje Book Creator, ki jim je omogočil enostavno oblikovanje digitalnih knjig. Učenci so v paru oblikovali svojo e-knjigo, v kateri so zbrali vse, kar so izvedeli o izbrani rastlini – od videza in rastišča do uporabe in zanimivosti. V knjigo so vključili različne vsebine:

- besedila, ki so jih sami sestavili na podlagi umetne inteligence
- fotografije rastlin, ki so jih posneli na sprehodu
- recepte za čaje in mazila
- lastne ilustracije ali risbe
- zvočne posnetke, ki so jih poslušali kot delček zgodbe ali opis uporabe rastlin

Vsaka dvojica je zasnovala e-knjigo po svoje – nekateri so oblikovali bolj poučen zeliščni priročnik, drugi so ustvarili pripovedno slikanico ali dnevnik raziskovanja. Tako so razvijali timsko delo, ustvarjalno izražanje, digitalno pismenost in občutek odgovornosti za skupen izdelek. Pomemben vidik te dejavnosti je bil razvoj kritičnega odnosa do informacij, saj so učenci skozi delo in umetno inteligenco ter lastno raziskovanje ugotavljali, katere vsebine so verodostojne in kako jih smiselno uporabijo. Pri tem so se naučili preoblikovanja pridobljenega znanja v lastno besedilo, kar je ključno pri oblikovanju samostojnega mišljenja in ustvarjalnosti.

3 Zaključek

Sodobni pouk mora presegati meje klasične učilnice – ne le v prostoru, temveč tudi v pristopu. Učenci danes potrebujejo priložnosti, kjer učenje postane celostna izkušnja: ko berejo, doživljajo, raziskujejo in ustvarjajo. Zato sem v zadnjih letih v svoj pedagoški pristop vnašala branje kot doživetje, ki se razteza med vonjem gozda, opazovanjem poti, dotikom rastlin in sodobnimi orodji, kot sta umetna inteligenca in digitalno ustvarjanje.

V okviru doživljajskega raziskovanja smo brali zgodbe in se hkrati učili preko čutov – zlasti z razvijanjem zavedanja, kako slepi ljudje dojemajo svet. Učenci so se med dejavnostmi v naravi učili razumevanja skozi dotik, poslušanje in pozorno opazovanje okolja. Na planinskih pohodih smo branje nadgradili z zgodbami o izvoru planin, mitičnih škrtih in ljudskem izročilu, ob tem pa so učenci beležili svoja opažanja v dnevnike in se tako povezali z naravno in kulturno dediščino. Z vključevanjem tehnologije – denimo z uporabo orodij, kot sta ChatGPT in Book Creator – pa smo branje povezali z raziskovanjem zdravilnih rastlin. Na ta način so učenci razvijali digitalno pismenost, obenem pa poglobljali znanje o naravi. Ena učenka je v prostem času iz lastne pobude raziskala smilj, o katerem smo se pogovarjali v razredu. S pomočjo staršev je iz njega pripravila smiljevo kremo – primer, kako lahko branje in raziskovanje preide v konkretno, življenjsko uporabo. V vseh teh dejavnostih je bilo ključno ne le spodbujanje branja, temveč tudi utrjevanje pomembnih vrednot: spoštovanje do narave, občudovanje lepote Slovenije, radovednost do naravnega sveta in spoštovanje znanja, ki izhaja iz izkušenj. Verjamem, da učenec, ki hodi, opazuje, bere in se sprašuje, raste celostno – kot učenec in kot človek. V času, ko se tehnologija nezadržno vključuje v vsakdanje življenje, si ne moremo več zatiskati oči. Umetna inteligenca je prisotna – vendar ni nevarnost, če jo znamo uporabljati odgovorno. Če učencem AI predstavimo kot orodje za raziskovanje, ustvarjanje in učenje, jih ne spodbujamo k prepisovanju, temveč jih učimo kritičnega mišljenja in pravilne uporabe sodobnih virov. In prav to je temelj bralne pismenosti 21. stoletja: znati najti, razumeti, presoditi – in ustvariti nekaj svojega.

Literatura

- Pečjak, S. (2020). Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 71(1), 230–249.
- Pridobljeno s spletne strani Pedagoškega inštituta: <https://www.pei.si>
- Pedagoški inštitut. (2019). Rezultati mednarodne raziskave PISA 2018. Pridobljeno s: <https://www.pei.si/raziskave/pisa/pisa-2018/>
- Delo. (2025, junij). Slovenski učenci na NPZ iz slovenščine dosegli podpovprečne rezultate. Članek dostopen prek: <https://www.delo.si/> (uporabljeno za povzetek NPZ 2024/2025)
- GOV.SI – Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). Sporočila za javnost o rezultatih NPZ. Pridobljeno s: <https://www.gov.si/>
- OECD (2019). PISA 2018 Results – Volume I: What Students Know and Can Do. Pridobljeno s: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

ODBOJKA – IDEJE IZ PRAKSE

Povzetek: Prispevek prikazuje učni proces in prilagojeno metodiko poučevanja odbojke v srednji šoli. Učitelj izhaja iz ugotovitve, da imajo dijaki ob vstopu v srednjo šolo različno predznanje in pogosto raje uporabljajo noge ali glavo kot roke za odboj žoge. Cilj učnega procesa je postopno razvijanje tehničnega znanja (zgornji in spodnji odboj, servis, napad in blok) in razumevanje pomena sodelovanja v ekipi. Poseben poudarek je na sistematičnem učenju in motivaciji, pri čemer učitelj uporablja prilagojena pravila, kot so obvezen spodnji servis, obvezne tri podaje in dovoljen en atipičen dotik. V drugem delu so predstavljene tri priljubljene vaje, s katerimi dijaki razvijajo tehnične, taktične in socialne veščine: vaja sodelovanja štirih dijakov, vaja servis – sprejem in kompleksna vaja napad – blok – sprejem. Vaje povezujejo elemente igre z zabavo, tekmovalnostjo in občutkom pripadnosti ekipi. Prispevek poudarja pomen postopnosti, varnosti in pozitivne učne klime ter kaže, kako lahko premišljeno zasnovan pouk odbojke spodbuja športni razvoj in medsebojno sodelovanje dijakov.

Ključne besede: odbojka, tehnično znanje, taktika, motivacija, sodelovanje, vaje

VOLLEYBALL – IDEAS FROM PRACTICE

Astract: he paper presents the teaching process and adapted methodology for volleyball instruction in secondary school. The teacher starts from the observation that students enter school with varying levels of prior knowledge and often prefer to use their legs or head instead of their hands when playing the ball. The goal of the learning process is the gradual development of technical skills (overhead and forearm pass, serve, attack, and block) and the understanding of teamwork and cooperation. Special emphasis is placed on systematic learning and motivation, with the use of modified rules such as mandatory underhand serve, three compulsory passes, and one allowed atypical touch. The second part presents three popular exercises that help students develop technical, tactical, and social skills: a four-player cooperation drill, a serve–receive drill, and a complex drill combining attack, block, and defense. These exercises link technical learning with playfulness, competition, and a sense of team belonging. The paper highlights the importance of gradual progression, safety, and a positive learning environment, showing how thoughtfully designed volleyball lessons can promote both motor skill development and interpersonal cooperation among students.

Keywords: volleyball, technical skills, tactics, motivation, cooperation, exercises

1 Odbojka – igra gibanja, taktike in sodelovanja

Odbojka je ena izmed najbolj priljubljenih ekipnih iger na svetu. Zanja so značilni hitri odboji žoge, dinamično gibanje po igrišču in močan poudarek na sodelovanju med igralci. Gre za šport, ki zahteva fizično pripravljenost, koordinacijo, eksplozivnost in predvsem timski duh. Igra se med dvema ekipama po šest igralcev, katerih cilj je žogo s tremi odboji spraviti čez mrežo tako, da jo nasprotnik ne uspe pravilno odbiti.

Odbojka se igra v dvorani ali na prostem, njena najbolj znana različica pa je odbojka na mivki z dvema igralcema. Šport je nastal leta 1895 v ZDA, ko je William G. Morgan želel ustvariti igro, ki bi bila manj groba od košarke, a bi še vedno zahtevala gibanje in sodelovanje.

2 Odbojka v Sloveniji

V Sloveniji odbojka doživlja pravi razcvet, predvsem po zaslugi uspehov moške reprezentance, ki je v zadnjem desetletju osvojila tri srebrne medalje na evropskih prvenstvih (2015, 2019, 2021) in bron leta 2023 ter se leta 2024 prvič uvrstila na olimpijske igre v Parizu. Ti dosežki so močno povečali priljubljenost športa med mladimi. Po podatkih Odbojkarske zveze Slovenije se z odbojko aktivno ukvarja več kot 7.000 registriranih igralcev in okoli 25.000 rekreativcev. Odbojka je danes ena najbolj množičnih in družbeno povezujočih športov v državi, prisotna je v šolah, klubih in lokalnih skupnostih.

3 Praksa

V praksi se pri pouku odbojke srečujem z dijaki in dijakinjami, ki imajo zelo različno predznanje. Velika večina jih je v začetnih igrah učinkovitejša in uspešnejša, kadar žogo odbija z nogo, glavo ali prsmi, saj je tak način udarca zanje enostavnejši in manj stresen kot zgornji ali spodnji odboj z rokami. Prav tako imajo v začetnih igrah več možnosti za

zmago, če žogo že s prvim odbojem pošljejo na nasprotnikovo stran. Kot sta ugotovila Jošt in Vodišek (2014) je trener oziroma učitelj odgovoren za dosežene rezultate oziroma napredek. Zato se zavedam, da je uspešnost igranja odbojke v veliki meri na moji strani.

Izkušnje mi kažejo, da moram dijake postopno prepričati in opremiti z dovolj tehničnega in taktičnega znanja, da bodo razumeli pomen trikratne podaje znotraj ekipe (sprejem – podaja – napad). Ključno je, da dojemajo, da so sprejemi in odboji z rokami dolgoročno učinkovitejši in bolj kontrolirani kot odbijanje z drugimi deli telesa. Sam sledim cilju, ki ga je zapisal Zadražnik (2001), da morajo učenci nadgrajevati svoje znanje v vseh igralnih vlogah na vseh igralnih mestih.

V nadaljevanju predstavljam tri osrednja področja svojega dela pri pouku odbojke: tehnični, taktični in motivacijski del.

3.1 Tehnika

3.1.1 Zgornji in spodnji odboj

Pri vsaki učni uri namenimo del časa izboljšanju osnovnih tehničnih elementov – predvsem spodnjega odboja in zgornje podaje.

V 1. letniku je veliko pozornosti namenjene popravkom drže telesa in pravilni postavitvi rok pri zgornjem odboju: oblikovanje rok v »košarico«, postavitev komolcev in aktivno delo nog. Dijake učim, da se odboj začne iz nog – z upogibom in iztegovanjem kolen, ne zgolj iz rok. Kot je ugotovil Zadražnik (2001) je pri organizaciji napada pomembno spodbujati uporabo zgornjega odboja.

Za izboljšanje tehnike gibanje pogosto razdelimo na posamezne faze, da dijaki osvojijo vsak del posebej. Vadbo izvajamo večinoma v parih, saj to omogoča več ponovitev in sprotno korekcijo. Ko dijaki osvojijo osnovno tehniko, jim dodajam dodatne naloge, ki povečajo koncentracijo in koordinacijo: po podaji morajo narediti počep, obrat ali plosk z roko.

Včasih izvajamo tudi samopodaje, pri katerih dijak žogo najprej poda sebi, nato soigralcu. Pri teh vajah spreminjamo razdaljo in dodajamo gibanje – bočno, naprej – nazaj ali vzvratno. Kasneje vključimo še podaje preko mreže, kar poveča zahtevnost in natančnost.

Spodnji odboj dijakom pogosto povzroča več težav, saj pri nepravilni tehniki pride do neprijetnih bolečin v podlakti. Zato pazim, da spodnji odboj ne izvajajo predolgo zaporedoma in da postopoma razvijajo občutek za pravilno točko udarca. Pogosto kombiniramo zgornji in spodnji odboj – eden od dijakov odbija z zgornjim, drugi s spodnjim.

Poudarjam naslednje elemente:

- pravilna postavitev in napetost rok,
- točka stika žoge s podlaktima kostema,
- aktivno delo nog in pravočasen odziv proti žogi.

Po osvojeni osnovni tehniki dodajam različne naloge, kot so dvojni odboj s spodnjim odbojem in nato podaja soigralcu, bočno gibanje med podajami ali podajanje v trikotniku.

Pri sprejemu servisa vadimo tudi predvidevanje leta žoge in pravilno postavitev telesa glede na smer servisa. Učim jih, da si pomagajo z opazovanjem serverjeve roke in gibanja žoge ob izmetu, kar jim pomaga razviti pravočasno reakcijo.

3.1.2 Spodnji servis

Pri učenju spodnjega servisa posvečam pozornost predvsem tehnični natančnosti in pravilnemu udarcu.

Dijakom razložim, da morajo žogo spustiti, ne pa vreči v zrak, ter jo udariti s korenem odprte dlani. Pomembno je, da udarec poteka od spodaj navzgor, brez zasuka bokov ali nepotrebnega gibanja trupa.

Pri tem poudarjam tri glavne elemente:

1. stabilen začetni položaj,
2. tekoče gibanje roke,
3. kontroliran izteg ob udarcu.

Vadbo izvajamo v parih, pri čemer si dijaki s spodnjim servisom podajajo žogo. Pri tem

pazimo na natančnost udarca in primerno višino leta žoge. Ko je tehnika ustrezno usvojena, dodajam kombinacijo vaj: spodnji servis – spodnji sprejem – zgornja podaja nazaj serverju. Po uspešnem izvajanju servisa brez mreže (na razdalji 10–11 metrov) dijake postopno postavim 6 metrov od mreže in vadimo servis preko mreže. Ko servisi postanejo stabilni, povečamo razdaljo na 9 metrov. Če opazim padec motivacije, uporabim element igre – dijaki ciljajo blazine ali tarče, kar vadi natančnost in hkrati ohranja zanimanje.

3.1.3 Napadalni udarec in blok

Z napadalnim udarcem se večina dijakov sreča prvič v srednji šoli. Nekateri so gibanje že videli pri tekmah slovenske reprezentance in ga poskušajo posnemati, vendar pogosto brez pravega občutka za ritem in koordinacijo. Zato tehniko učimo metodično in postopno.

Začnemo z zaletom v hoji, pri čemer smo pozorni na dolžino korakov, postavitev stopal in pravilno delo rok. Nato vajo nadgradimo z izvedbo na znižani mreži, pri čemer podajalec stoji na švedski skrinji (0,5–1 m) in podaja žogo z višjega položaja. Tako dijaki lažje občutijo pravilen trenutek za odziv in udarec. Ko usvojijo osnovno tehniko, postopoma dvigujemo mrežo. Ko so v napadalnem udarcu že suvereni, dodamo še blok. Pri tem opozarjam na začetni položaj (okoli 30 cm od mreže), močan odziv z obema nogama in potisk dlani preko mreže. V nadaljevanju izvajamo kombinirane vaje napad – blok, ki razvijajo pravočasen odziv, branje igre in gibanje ob mreži.

3.2 Taktika

Pri taktičnem delu dijakom postopoma predstavljam osnove postavitve in igralnih sistemov. V 1. in 2. letniku spoznajo postavitvi K1 (napad) in K2 (obramba). Poudarek je na pravilni razporeditvi igralcev, vlogi podajalca in postavitvi ob sprejemu servisa. Posebej opozarjam na t. i. »zaslon« ob servisu in na dvojno V-postavitev pri sprejemu. Cilj je, da drugo žogo čim pogostejše odbije podajalec, kar omogoča bolj urejeno igro.

V 2. in 3. letniku dijaki natančneje spoznajo, kateri igralec pokriva določen del igrišča. Dodamo gibanje po napadu (zaščita) ter reakcijo po bloku – kam se premakniti, da se pokrijejo prosti prostori. V 4. letniku se seznanijo s sistemom 4 : 2, pri čemer spoznajo pomen dveh podajalcev in načelo rotacije. Pri tem razložim tudi stalno menjavo podajalca, ki omogoča, da je vedno eden v prvi liniji.

3.3 Motivacija in prilagojena pravila

Dijakom razložim, da je naš skupni cilj, da do konca šolanja postanejo samozavestni in tehnično usposobljeni igralci odbojke. Da bi bila igra zanimiva, pregledna in primerna njihovi stopnji znanja, uporabljam prilagojena pravila, ki temeljijo na načelih mini odbojke. Sam se držim načela, ki ga je zapisal Krevsel (1997), da se trenerjeva filozofija kaže v tem da kot človek, profesionallec naredi vse kar je v njegovi moči za napredek ekipe.

1. Obvezen spodnji servis – s tem povečam natančnost začetnega udarca in omogočim večjo kontinuiteto igre (žoga redkeje pristane v mreži ali izven igrišča). Servis je lažje kontrolirati, kar poveča število uspešnih izmenjav in prispeva k boljšim sprejemom.

Pri premočnem zgornjem servisu dijaki pogosto žoge ne uspejo sprejeti, zato spodnji servis zagotavlja več uspeha in več aktivnega igranja.

2. Obvezne tri podaje po sprejemu servisa – ta pravila dijakom pomagajo razumeti strukturo igre in vloge posameznih igralcev. Vsak ve, kdo je odgovoren za določen del igrišča, kar izboljša koncentracijo, ekipno delo in taktično razumevanje.

3. Dovoljen en atipičen dotik (z nogo, prsmi ali glavo) na set – to pravilo sem uvedel zaradi večjega števila nogometašev, ki radi uporabljajo noge. Takšna izjema ohranja element zabave, a hkrati spodbuja odgovorno rabo atipičnih odbojev le v nujnih primerih.

Ta prilagojena pravila ohranjajo igro pregledno, hkrati pa krepijo tehnično znanje, sodelovanje in motivacijo dijakov. Učenci tako napredujejo postopno, z občutkom za uspeh in veselje do igre. Zdražnik (2001) je ugotovil, da bo ustrezni organizaciji in intenzivnosti lahko pride do velikih izboljšav na vseh področjih.

4. Priljubljene vaje

Pri pouku odbojke se vedno trudim, da dijakom ponudim pestro izbiro vaj, s katerimi hkrati razvijajo tehnično znanje, taktično razumevanje igre in medsebojno sodelovanje. Vaje, ki jih predstavljam spodaj, se pogosto ponavljajo v več letnikih, saj jih lahko nadgrajujem glede na predznanje dijakov, višino mreže in kompleksnost gibanja. Dijaki jih imajo zelo radi, saj pri njih pride do izraza element igre, hkrati pa razvijajo občutek za natančnost, komunikacijo in odgovornost do soigralcev. Blizu mi je misel, ki jo je zapisal Krevsel (1997), da je potrebno z dobro organizacijo poskrbeti, da bo vsak športnikih v vseh fazah pokazal vse znanje in sposobnosti, ter ob njem užival in čim hitreje napredoval.

1. vaja – sodelovanje štirih dijakov (povezovanje v igri)

V vaji sodelujejo štirje dijaki – po dva na vsaki strani mreže. Prvi dijak izvaja spodnji servis proti soigralcu na nasprotni strani mreže, ki poskuša žogo s spodnjim sprejemom podati v loku do svojega soigralca. Ta nato z zgornjo podajo poda žogo nazaj proti mreži, vendar tako, da ta potuje med mrežo in soigralcem. Na drugi strani mreže se vaja nadaljuje z enakim zaporedjem – torej z zgornjo podajo k soigralcu, ki je nekoliko bolj oddaljen od mreže.

Pri tej vaji se dijaki približajo pravi igri, vendar v nadzorovanem okolju, kjer je cilj predvsem natančnost podaj in ustrezno gibanje po igrišču. Žoge ne smejo leteti previsoko ali prenizko, saj morajo igralci ohraniti ritem igre in se čim manj premikati. Pomemben poudarek te vaje je tudi občutek ekipnosti – čeprav je med igralci mreža, morajo razumeti, da še vedno delujejo kot ena ekipa, ki si skupaj prizadeva za tekočo izmenjavo žoge.

Ko dijaki v višjih letnikih že obvladajo osnovne tehnične elemente, isto vajo nadgradimo z napadalnim udarcem in blokado. Tako vaja dobi še tekmovalni značaj, saj se razvije pravi dvoboj med napadalcem in blokerjem.

2. vaja – servis in sprejem servisa

To vajo najpogosteje uporabljamo v 2. letniku, ko dijaki že poznajo spodnji servis in delajo na izboljšanju sprejema servisa. Na eni strani igrišča postavimo kolono dijakov, ki drug za drugim izvajajo servis. Na drugi strani stoji dijak, ki se nahaja približno 4 do 5 metrov od mreže v položaju za sprejem. Ob mreži stoji še en dijak, ki opravlja vlogo podajalca in lovi žoge.

Dijaki v koloni servirajo na sprejemalca, ki poskuša s spodnjim odbojem žogo natančno usmeriti k podajalcu ob mreži. Ta žogo ujame in se nato postavi v kolono na nasprotni strani, s čimer se igralci krožno menjujejo. Z vajo dijaki izboljšujejo natančnost servisa, kontrolo pri sprejemu ter občutek za razdaljo in višino. Poleg tehničnega vidika pa vaja spodbuja tudi tekmovalnost – dijaki si želijo uspešno sprejeti čim več servisov zapored brez napake.

3. vaja – napadalni udarec, blok in sprejem napada

Ta vaja je ena izmed najkompleksnejših in najpriljubljenejših med dijaki, saj združuje več elementov igre. Najpogosteje jo izvajamo v 3. letniku, ko so dijaki že osvojili vse osnovne tehnične prvine.

Na igrišču sodelujejo štirje dijaki:

- prvi se postavi s žogo na stičišče stranske in trimetrške črte,
- drugi stoji ob mreži na mestu podajalca,
- tretji je bloker na nasprotni strani mreže,
- četrti pa stoji za blokerjem in sprejema napadalni udarec.

Potek vaje:

1. Diak z žogo poda podajalcu.
 2. Po podaji naredi zalet in izvede napadalni udarec.
 3. Bloker na nasprotni strani poskuša blokirati udarec.
 4. Diak za blokom sprejme žogo s spodnjim odbojem in jo usmeri nazaj proti blokerju.
- Igralci po vsaki izvedeni nalogi krožijo naprej tako, da vsak pride na vsa štiri mesta. Pri vaji je pomembna varnost – bloker mora paziti, da ne stopi čez sredinsko črto, saj lahko pride do trka pri doskoku napadalca.

Vaja je izjemno učinkovita, saj dijaki istočasno vadijo:

- natančno podajo,
- usklajen zalet in napadalni udarec,

- blokado in branjenje po bloku,
- ter hitro prilagajanje v igri.

Zaradi tekmovalne narave – kdo bo uspešneje blokiral ali izvedel močnejši udarec – dijaki to vajo vedno izvajajo z velikim navdušenjem. Poleg tehničnega napredka se pri njej krepi tudi zaupanje med igralci in občutek za timskega duha.

Zaključek

V prispevku sem predstavil vaje in prilagojena pravila, ki so se v praksi izkazala za zelo učinkovita. Po več letih uporabe opažam, da dijaki ob koncu šolanja igrajo odbojko na visoki ravni – njihovi servisi so natančni, sprejemi zanesljivi, napadalni udarci tehnično pravilni, ob tem pa razumejo tudi pomen gibanja, zaščite in sodelovanja v ekipi.

Odbojka pri dijakih ne razvija le tehničnih spretnosti, temveč tudi vztrajnost, odgovornost in spoštovanje do soigralcev. Ti vidiki so ključni za osebno rast in uspešno sodelovanje tudi zunaj šolskega igrišča. Verjamem, da je ključ do napredka v postopnem učenju, jasnih ciljih in pozitivni motivaciji. Učitelj mora najti pravo ravnovesje med zahtevnostjo in zabavo, saj se dijaki največ naučijo, ko v vadbi uživajo. Odbojka je tako več kot šport – je šola gibanja, sodelovanja in življenjskih vrednot.

Literatura

- Jošt, B. in Vodičar, J. (2014). Športni učitelj in trener. Fakulteta za šport
 Krevsel, V. (1997). Odbojka: poklic športnega trenerja. Fakulteta za šport, Inštitut za šport
 Zdražnik, M. (2001). 50 odbojcarskih treningov: interesne dejavnosti v osnovni šoli. Fakulteta za šport

SPREMINJANJE UČNIH PRISTOPOV V DIGITALNEM IZOBRAŽEVALNEM OKOLJU

Povzetek: Lahko pričakujemo, da bodo v prihodnosti šolske knjižnice ne zgolj prostori za izposojanje knjig, temveč tudi interaktivni učni centri. V prihodnosti bodo knjižnice morale biti še bolj osredotočene na razvijanje informacijskih veščin, kritičnega mišljenja in digitalne pismenosti. Posebno in veliko pozornost bi morali nameniti varnosti uporabe, problematiki nadzora umetne inteligence in seznanjanju o vseh možnih tveganjih in pasteh, ki jih ta za človeštvo prinaša. Zadnja leta lahko opazimo nov zagon UI in njen vpliv na družbo, ki je vedno večji. V izobraževanju lahko sodobni digitalni algoritmi: personalizirajo učenje, izvajajo pomoč v inteligentnih tutorskih sistemih, pomagajo učiteljem pri izboljšavah učnih ur, analizirajo in povzemajo velike količine podatkov itd. V prispevku sem opisal različne možnosti uporabe sodobnih tehnologij v šolski knjižnici in na kratko predstavil raziskavo, ki sem jo naredil z dijaki prvih letnikov pri bibliotekarski uri. Predstavil sem primer dobre prakse, ki lahko pri učencih doprinese nova znanja s področja sodobnih tehnologij, ter potencialno pomoč teh tehnologij pri učenju tujega jezika (prevajanje besed s pomočjo e-bralnika). Ugotovil sem, da so učenci slabo seznanjeni z novostmi na tem področju.

Ključne besede: izobraževanje, umetna inteligenca, prihodnost poučevanja, sodobne tehnologije, samostojno učenje, e-bralnik

CHANGING TEACHING APPROACHES IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

Abstract: In the future, we can expect school libraries to be not just places to borrow books, but also interactive learning centres. In the future, libraries will need to focus even more on developing information skills, critical thinking and digital literacy. Particular and significant attention should be paid to the safety of use, the issue of controlling artificial intelligence and raising awareness of all the potential risks and pitfalls it poses for humanity. In recent years, we have seen a new impetus for AI and its growing impact on society. In education, modern digital algorithms can: personalise learning, provide assistance in intelligent tutoring systems, help teachers to improve lessons, analyse and summarise large amounts of data, etc. In this paper I describe the different ways in which modern technologies can be used in the school library and briefly present a study I did with first year students in a library lesson. I presented an example of a good practice that can provide students with new knowledge in the field of modern technologies, and the potential help of these technologies in learning a foreign language (translation of words with the help of an e-reader). I found that students are poorly informed about new developments in this field.

Keywords: education, artificial intelligence, the future of teaching, modern technologies, self-directed learning, e-Reader

1 Uvod

Izobraževanje je skozi zgodovino doživelo številne spremembe, ki so bile pogosto odziv na nove tehnološke in družbene izzive. Danes stojimo pred še večjimi izzivi, saj napredna tehnologija hitro spreminja način, kako učimo in se učimo. V prihodnosti bo izobraževanje še naprej naraščalo, tako na področju dostopnosti kot tudi v smislu kakovosti in učinkovitosti. Ključen del tega prehoda so šolske knjižnice, ki s svojimi storitvami in pristopi zagotavljajo, da se učenci ne le učijo, temveč tudi razvijajo veščine za življenje v digitalni dobi. V tem prispevku bomo raziskali, kako se izobraževanje in tehnologija razvija, kakšno vlogo bodo igrale šolske knjižnice v prihodnosti in kako se bo tehnologija vključila v vsakodnevni učni proces. Predstavil bom rezultat šolske razredne raziskave o primerjavi med hitrostjo učenja tujega jezika oz. iskanja prevoda tujih besed s pomočjo klasičnega načina iskanja (slovarji, internet) s hitrostjo prevajanja besed v e-bralniku.

2 Tehnologija in izobraževanje v prihodnosti

V prihodnosti bodo tehnologije, kot so umetna inteligenca (AI), virtualna in obogatena resničnost (VR/AR), ter podatkovna analitika, imele pomembno vlogo v izobraževalnem procesu. Šolske knjižnice, kot središča znanja, bodo ključna točka za integracijo teh tehnologij v učni proces. Učenci bodo imeli dostop do naprednih orodij, ki jim bodo omogočila bolj personalizirano učenje ipd. Umetna inteligenca lahko pomaga pri oblikovanju individual-

iziranih učnih načrtov, VR pa omogoča simulacije, ki bodo popestrile tradicionalno učenje. Izobraževanje v prihodnosti prinaša predvsem številna nova pametna spletna orodja, okolja, aplikacije in programe, ki bodo enostavno izpolnili številne naloge. Razvoj tehnologije bo omogočal enostavnejši dostop do izobraževalnih virov in olajšal proces učenja. Zaradi dostopnosti spletnih aplikacij in okolij se bomo lahko še lažje izobraževali kjerkoli in kadarkoli. Učitelji se bomo morali še bolj prilagajati novi tehnologiji in jo vključevati v proces poučevanja, preverjanja in ocenjevanja. Pričakujemo lahko, da naloga učitelja v prihodnosti ne bo zgolj frontalna, ampak bolj v vlogi mentorja, usmerjena v vodenje, svetovanje in preverjanje znanja učencev. Za pričakovati je, da se bo klasična vloga učitelja bolj ohranila na nižjih stopnjah izobraževanja (npr.: osnovna šola), medtem ko se bo bolj spremenila na višjih stopnjah (srednja šola, višje in visoko šolstvo, zasebno šolstvo itd.).

3 E-bralniki in digitalne knjižnice

E-bralniki (npr. Amazon Kindle, Kobo, Pocketbook, Onyx Boox...) in digitalne knjižnice predstavljajo pomemben korak v smeri digitalizacije izobraževanja. E-bralniki omogočajo učencem, da dostopajo do e-knjig, učbenikov, znanstvenih člankov in drugih učnih virov na poti ali doma, kar pomeni, da so viri vedno dostopni, brez potrebe po fizični knjižnični gradivi. E-knjige omogočajo hitro iskanje informacij in dostop do interaktivnih vsebin, slik in povezav do drugih virov.

E-bralniki so sodobne naprave, zasnovane posebej za branje digitalnih knjig in drugih besedil. Njihova glavna prednost je uporaba elektronskega črnila (e-ink), ki omogoča udobno branje ter manjšo obremenitev oči v primerjavi z zasloni tablic ali mobilnih telefonov. Pri e-bralnikih ni klasičnega "osveževanja" kot pri LCD ali OLED zaslonih, kjer se slika stalno obnavlja (npr. 60 Hz, 120 Hz). E-ink zaslon prikazuje statično sliko, ki ostane na mestu brez osveževanja, dokler ni spremembe (npr. ko obrneš stran). Posledično je pri e-bralnikih v primerjavi s tablicami in mobilnimi telefoni tudi veliko manjša poraba energije oz. baterije, saj energijo porabi samo ob spremembi strani in ne med branjem.

Poleg osnovne funkcije branja mnogi e-bralniki, kot so Kindle, Kobo in drugi, ponujajo tudi dodatna orodja za podporo razumevanju besedil. Med najpomembnejšimi pripomočki sta vgrajen slovar in funkcija prevajanja. Z dolгим pritiskom na besedo lahko uporabnik hitro preveri njen pomen v slovarju ali si ogleda prevod v izbrani jezik. Takšne funkcionalnosti so posebej koristne pri učenju tujih jezikov ali branju strokovne literature, kjer se pogosto pojavljajo nepoznani izrazi. E-bralniki tako ne služijo le kot nadomestek papirne knjige, temveč tudi kot učinkovito učno orodje, ki spodbuja širjenje besedišča in izboljšanje jezikovnega razumevanja. Če ga primerjamo s klasično fizično obliko knjige, imajo e-bralniki na eni strani še vedno določene slabosti (npr.: minimalna, a še vedno potrebna energija), po drugi strani imajo pa tudi kakšne prednosti in s tem dodano vrednost.

3 Razredna raziskava kot primer dobre prakse

Kot šolski knjižničar na srednji šoli sem imel priložnost preizkusiti šolski e-bralnik, ki smo ga kot šola kupili z namenom raziskovanja novih tehnologij, ki potencialno spodbujajo branje ali olajšajo učenje.

Pri eni od bibliotekarskih ur smo v šolskem letu 2024/2025 z dijaki preizkusili in primerjali hitrost prevajanja posameznih tujih besed z različnimi pripomočki kot so fizični slovar, online digitalni slovar na računalniku (npr. Google Translate, PONS, DeepL), slovar kot aplikacija na mobilnem telefonu (npr.: DeepL) in digitalni slovar kot integrirana off-line aplikacija na e-bralniku.

Cilj raziskave je bil torej ugotoviti, kateri pripomoček omogoča najhitrejšo razumevanje neznane tuje besede med branjem.

Eksperiment so izvajali v dveh kontekstih:

- med branjem fizične knjige
- med branjem digitalnega besedila na e-bralniku ali računalniku

Vsak dijak je prevajal 10 neznanih besed. Merili so povprečen čas prevoda ene besede v sekundah.

3.1 Rezultati: povprečen čas prevoda besede (v sekundah)

Pripomoček za prevajanje	Branje fizične knjige	Branje digitalnega besedila
Klasični tiskani slovar	22 s	22 s
Online slovar na računalniku (vklopljenem)	7 s (PONS, DeepL)	2 s (Google Translate)
Online aplikacija na mobilnem telefonu	6 s (DeepL)	3 s (DeepL)
Digitalni slovar na e-bralniku (PocketBook Era)	9 s (vgrajen slovar)	2 s (integrirano in izven omrežja)

Analiza rezultatov:

Pri branju fizične knjige so bili najhitrejši pripomočki:

- Mobilni telefon (6 s) in računalnik (7 s), ampak pod pogojem da sta bila vklopljena in povezana z omrežjem.

- E-bralnik je omogočal vnos besedila ročno in s tem prevajanje besede iz fizične knjige. Povprečen čas v razredu je bil 9 sekund.

- Tiskani slovar je bil daleč najpočasnejši (22 s), v primeru, da je bil računalnik ali mobilni telefon izklopljen, pa je bil še vedno najhitrejši.

Pri digitalnem branju (na e-bralniku ali zaslonu):

E-bralnik PocketBook Era, računalnik in mobilni telefon z Google Translate so bili približno enako hitri (1-3 s), saj sta omogočali neposreden klik na besedo za prevod.

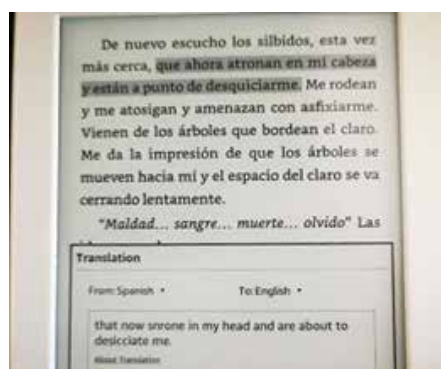
Velja pripomniti, da ima e-bralnik v primerjavi z mobilnim telefonom ali računalnikom druge prednosti, kot so bistveno manjša poraba energije, prijetnejše in manj škodljivo branje za oči ter možnost prevajanja tudi brez povezave z internetom ali mobilnimi podatki.

Tiskani slovar je bi v tem kontekstu prevajanja besed, ki so napisane v digitalni obliki, najpočasnejši.

3.2 Zaključek raziskave

Če dijaki berejo fizično knjigo, sta mobilni telefon s vklopljenimi mobilnimi podatki in npr.: aplikacijo DeepL ali računalnik z internetnim dostopom najhitrejša pripomočka za sprotno prevajanje. Če berejo digitalno besedilo (na zaslonu), so računalnik in ali mobilni telefon z aplikacijo Google translate in e-bralnik z integriranim slovarjem najbolj učinkoviti, a edino e-bralnik je tisti, ki ima majhno porabo energije, ponuja prijetno branje in nudi prevajanje brez mobilnih podatkov ali internetnega dostopa.

Klasični slovar je najpočasnejši, a še vedno uporaben pri delu brez digitalnih orodij.



4 Sodobne Tehnologije V Knjižnicah Prihodnosti

4.1 Uporaba umetne inteligence v knjižnicah: Umetna inteligenca ima velik potencial, da pomaga učencem pri učenju in raziskovanju. Knjižnice bi lahko uporabile AI za iskanje vsebin, v primerih iskanja ozko-specifičnih strokovnih tem, ki so trenutno težko najdene s pomočjo COBISS-a. To bi knjižničarju ali obiskovalcu knjižnice omogočilo lažje in boljše iskanje med ponujenimi fizičnimi ali digitalnimi gradivi s strani knjižnice. Poleg tega bi lahko umetna inteligenca pomagala tudi pri analizi napredka učencev in nudila prilagojene učne poti. Na primer UI asistenti, ki pomagajo pri iskanju virov, postavljanju vprašanj ali razlagi kompleksnih tem.

4.2 Obogatena in virtualna resničnost: Ti dve tehnologiji omogočata ustvarjanje interaktivnih učnih izkušenj in boljšo vizualizacijo učne snovi. V šolskih knjižnicah se lahko uporabi tudi za simulacijo zgodovinskih dogodkov, raziskovanje znanstvenih konceptov ali popotovanja po virtualnih muzejih in galerijah. V prihodnosti bi lahko šolske knjižnice ponujale virtualne izkušnje, kjer bi učenci raziskovali zgodovinske kraje, se udeleževali virtualnih ekskurzij ipd.



Primer uporabe holograma pri pouku strojništva

4.3 Izobraževanje na daljavo in hibridni modeli

Pandemija COVID-19 je pospešila prehod na izobraževanje na daljavo in uporabo hibridnih modelov izobraževanja. V prihodnosti bo še naprej pomembno, da šole in knjižnice sledijo trendom in učinkovitim strategijam za podporo učenju na daljavo. Knjižnice bodo potrebovale orodja, ki bodo omogočila učencem dostop do virov ne glede na njihovo fizično lokacijo. Platforme za digitalno izposajo, interaktivnost, online seminarji in virtualne učilnice bodo vedno bolj omogočali učenje brez meja. Šolske knjižnice in računalniške učilnice bodo lahko zagotavljale dostop do spletnih seminarjev, webinarjev in drugih spletnih vsebin, ki bodo podpirali izobraževalne cilje.

4.4 Povezovanje z odprtimi izobraževalnimi viri (OER): Šolske knjižnice bodo povezane z odprtimi izobraževalnimi viri, ki omogočajo dostop do brezplačnih in visokokakovostnih učnih vsebin, kot so video posnetki, učbeniki, znanstveni članki in raziskovalni projekti. Učenci bodo lahko imeli dostop do teh virov na svojih napravah, ki bodo podprte z naprednimi iskalnimi orodji in priporočili, ki jim bodo pomagali pri iskanju relevantnih vsebin.

Zaključek

Prihodnost izobraževanja bo v veliki meri oblikovana z napredkom tehnologije, vendar bo ključna vloga šolskih knjižnic, ki bodo povezovale vse te tehnološke in izobraževalne spremembe. Knjižnice bodo omogočale učencem dostop do informacij in znanja ter jih podpirale pri razvijanju pomembnih veščin za prihodnost. Šolski raziskovalni projekt, kjer smo primerjali hitrost prevajanja tujih besed z različnimi pripomočki, je pokazal, kako lahko šolske knjižnice postanejo tudi same aktivni akterji pri razvoju sodobnega izobraževanja in učenju v prihodnosti. V razredni raziskavi smo ugotovili, da si lahko neznano tujo besedo približno enako hitro prevedemo na računalniku, pametnem telefonu ali e-bralniku. Vendar pa je učenje tujega jezika z uporabo prevajanja na e-bralniku najboljše zaradi drugih prednosti, kot so manjša poraba energije, očem prijaznejše branje ipd. Menim, da bo samoučenje in celoživljensko učenje v prihodnosti eno od najpomembnejših načinov izobraževanja. Učitelji, šole in šolske knjižnice pa bodo to obliko učenja lahko omogočili in olajšali s svetovanjem, spodbujanjem, motiviranjem, usmerjanjem, preverjanjem znanja ipd. Samoučenje in celoživljensko učenje je že in bo v prihodnosti še bolj omogočeno tudi s pomočjo sodobnih knjižnic v povezavi z informacijsko – komunikacijskimi tehnologijami (IKT), digitalnimi vsebinami, umetno inteligenco ipd. Šolske knjižnice niso zgolj prostori za izposajo knjig, temveč tudi interaktivni učni centri. V prihodnosti bodo knjižnice še bolj osredotočene na razvijanje informacijskih veščin, kritičnega mišljenja in digitalne pismenosti. Z vključitvijo novih tehnologij in digitalnih virov bo knjižnica omogočila dostop do globalnega znanja, poleg tega pa bo omogočala tudi razvijanje veščin, kot so sodelovanje, ustvarjalnost in ino-

vativnost. Pomembno je, da knjižničarji postanejo mentorji, ki pomagajo učencem razumeti, kako naj iščejo in uporabljajo informacije na odgovoren in etičen način.

Literatura

- Smith, J., & Brown, A. (2020). The Future of Education: Technology, Innovation, and the Role of Libraries. *Educational Technology Review*.
- Green, L. (2022). Virtual Libraries and Learning in the 21st Century. *Journal of Library Innovation*.
- Davis, M. (2021). *AI in Education: Transforming Learning in the Digital Age*. TechEd Press.
- Kovalčik, T., & Novak, M. (2023). Vloga šolskih knjižnic pri razvoju digitalne pismenosti. *Slovenska šolska revija*.
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education? Rethinking pedagogy for a digital age, 25-36.
- UNESCO (2019). »Artificial intelligence and education«. Pridobljeno s: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371334>

INDIVIDUALNA IN SKUPINSKA OBLIKA POMOČI KOT PRILOŽNOST ZA PREVENTIVO V 1. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE NA PODROČJU SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV PRI BRANJU IN PISANJU

Povzetek: V zadnjem desetletju se v rednih osnovnošolskih programih opaža izrazit porast števila učencev s posebnimi potrebami, med katerimi prevladujejo učenci s specifičnimi učnimi težavami. Delež teh učencev se je med šolskimi leti 2015/2016 in 2023/2024 povečal s 5,91 % na 8,11 %, kar kaže na pomemben trend naraščanja odločb o usmeritvi. Ti podatki poudarjajo potrebo po zgodnjem in preventivno naravnem delovanju v začetnih letih šolanja. Znotraj skupine učencev s posebnimi potrebami največji delež predstavljajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, zlasti na področju branja in pisanja. Zato je sistematično, ciljno usmerjeno in zgodnje preventivno delo na področjih, ki vplivajo na razvoj osnovnih šolskih veščin, ključno za učinkovito podporo učencem ter preprečevanje poglobljanja učnih težav v kasnejših obdobjih izobraževanja.

Ključne besede: predbralne spretnosti, individualna in skupinska pomoč, preventiva, specifične učne težave

INDIVIDUALNA IN SKUPINSKA OBLIKA POMOČI KOT PRILOŽNOST ZA PREVENTIVO V 1. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE NA PODROČJU SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV PRI BRANJU IN PISANJU

Abstract: In the past decade, mainstream primary schools have seen a steady increase in the number of students with special educational needs, with those having specific learning difficulties representing the largest subgroup. The proportion of these students rose from 5.91% in the 2015/2016 school year to 8.11% in 2023/2024, highlighting a significant upward trend in placement decisions. This finding underscores the importance of implementing early and prevention-oriented measures during the initial years of schooling. Within the group of students with special educational needs, the majority are those with learning deficits in specific domains, particularly in reading and writing. Therefore, systematic, targeted, and early preventive work in areas that influence the development of basic literacy skills is essential for effective student support and for preventing the escalation of learning difficulties later in education.

Keywords: pre-reading skills, individual and group support, preventive approach, specific learning difficulties

Uvod

Razvoj predopismenjevalnih spretnosti predstavlja enega najpomembnejših pokazateljev uspešnega učenja branja in pisanja (Snow, 2010). Raziskave so pokazale, da imajo otroci, ki zgodaj razvijejo fonološko zavedanje, prepoznavanje glasov in zlogov ter sposobnost slušne analize in sinteze, večje možnosti za uspešno bralno in pisno opismenjevanje (Gough in Tunmer, 1986). Učenci prvega razreda, ki obvladajo te spretnosti, običajno lažje razumejo ortografske in fonemske zakonitosti jezika ter posledično hitreje napredujejo pri učenju branja in pisanja. Zato je v 1. razredu bistveno, da strokovni delavci namenimo dovolj pozornosti razvoju teh temeljnih spretnosti, saj predstavljajo osnovo za kasnejše usvajanje šolskih znanj. Fonološko zavedanje lahko pri učencih razvijamo s ciljno usmerjenimi dejavnostmi, kot so zlogovanje, prepoznavanje začetnih, srednjih in končnih glasov v besedah, vaje slušne analize in sinteze idr. Vse te dejavnosti prispevajo k boljšemu razumevanju besed in tekočemu branju (Ehri, 2014). Koritnik (2020) poudarja, da so aktivnosti za razvoj fonološkega zavedanja med najučinkovitejšimi vajami za otroke z začetnimi težavami pri branju in pisanju. Poleg izvajanja vaj je ključnega pomena tudi spremljanje napredka ter prilagajanje metod učenja glede na individualne potrebe učenca. Eden izmed učinkovitih pristopov preventivnega dela na tem področju je vključevanje individualne in skupinske oblike pomoči v okviru petstopenjskega modela učne pomoči, ki ga določa redni program osnovnošolskega izobraževanja.

1 Petstopenjski model učne pomoči

Petstopenjski model učne pomoči omogoča zgodnje prepoznavanje učencev s tveganjem za nastanek specifičnih učnih težav, njihovo diagnostično obravnavo ter nudenje ustrezne pod-

pore ob sodelovanju vseh strokovnih delavcev šole. Če se kljub intenzivnemu delu primanjkljaji ohranjajo, učenec preide v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Kavkler, 2014).

Model obsega pet stopenj pomoči (Magajna idr., 2008):

1. pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in podaljšanem bivanju,
2. pomoč šolske svetovalne službe,
3. dodatna individualna in skupinska pomoč,
4. sodelovanje zunanjih strokovnjakov,
5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP).

Individualna in skupinska pomoč je namenjena učencem z blažjimi ali zmernimi učnimi težavami, ki potrebujejo dodatno usmerjeno podporo in pozornost. Na tej ravni se izvajajo tudi poglobljeni diagnostični postopki, ki omogočajo natančnejše načrtovanje specialno-pedagoških intervencij in sprotno spremljanje napredka učenca (prav tam).

Na Osnovni šoli Vuzenica smo se glede na vse pogostejše primanjkljaje na področju branja in pisanja odločili za oblikovanje preventivne pomoči že v 1. razredu. Tretjo stopnjo petstopenjskega modela smo povezali z aktivnim sodelovanjem med specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo, učiteljicama 1. razreda, starši ter učenci. Kot diagnostično orodje in osnovo za načrtovanje pomoči smo uvedli Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti učenca (OSBZ).

2 Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (osbz)

Dobro razvita bralna zmožnost je temelj učenčevega učnega uspeha, zato je v prvem triletju osnovne šole, zlasti v 1. razredu, izjemno pomembno zgodnje prepoznavanje in spodbujanje (pred)bralnih spretnosti. Ena izmed učinkovitih preventivnih metod je uporaba OSBZ, ki so jo razvile Sonja Pečjak, Lidija Magajna in Nataša Potočnik (Center za psihodiagnostična sredstva, b. d.). OSBZ je standardiziran diagnostični instrument, namenjen učencem od 1. do 3. razreda osnovne šole, posebej tistim, ki ne dosegajo minimalnih bralnih standardov. Omogoča individualno ali delno skupinsko izvedbo ter učiteljem in svetovalnim delavcem ponuja zanesljivo orodje za zgodnje prepoznavanje primanjkljajev na področju branja (prav tam). Za vsak razred obstajata dve različici preizkusa – Z (začetek šolskega leta) in K (konec šolskega leta) – kar omogoča spremljanje napredka posameznega učenca (prav tam).

V 1. razredu OSBZ preverja fonološko zavedanje, razumevanje besedila, motivacijo za branje ter poznavanje knjige in črk. Rezultati se pretvorijo v percentilne norme, kar omogoča primerjavo z vrstniki in ciljno načrtovanje individualne ali skupinske pomoči (prav tam).

Uporaba OSBZ strokovnim delavcem omogoča sistematično spremljanje razvoja bralnih spretnosti, zgodnje prepoznavanje tveganj za specifične učne težave ter načrtovanje ciljno usmerjenih intervencij v okviru petstopenjskega modela učne pomoči.

3 Sodelovanje s starši

Po izvedbi OSBZ na začetku šolskega leta so starši povabljeni na individualne govorilne ure, kjer jim predstavimo rezultate njihovega otroka in podamo konkretne predloge za delo doma. Ti vključujejo vaje za spodbujanje šibkeje razvitih predbralnih spretnosti, s čimer krepimo sodelovanje med šolo in družino. Tak pristop se je pokazal kot ključni pomen za uspešno opismenjevanje in preprečevanje nadaljnjih učnih težav.

Raziskave potrjujejo, da so intervencije, ki vključujejo starše in domače okolje, učinkovitejše pri podpori učencev z bralnimi težavami (Al Otaiba, McMaster, Wanzek in Zaru, 2022). Poleg tega je zgodnje zaznavanje tveganj ter usmerjena diagnostika bistvenega pomena za pravočasno in učinkovito pomoč (Virinkoski idr., 2018). V slovenskem prostoru pa raziskave kažejo, da je diferenciacija učnega procesa v začetnem obdobju osnovne šole pogosto prisotna in pomembna za prilagajanje pouka posameznim učencem (Švajger, 2022). Kombinacija sistematičnega spremljanja napredka, uporabe OSBZ ter aktivnega vključevanja staršev v proces učenja tako predstavlja celovit pristop v skladu z načeli preventivne in podporne pedagogike. Tak pristop omogoča zgodnje prepoznavanje primanjkljajev, pravočasno posredovanje pomoči ter vzpostavljanje partnerskega odnosa med strokovnimi delavci, učencem in starši, kar bistveno prispeva k uspešnejšemu učenju branja in pisanja ter

dolgoročno zmanjšuje pojavnost specifičnih učnih težav.

4 Individualna in skupinska pomoč kot preventivni pristop k razvoju šibkeje razvitih predbralnih spretnosti v 1. razredu osnovne šole

Učinkovita preventivna podpora na področju razvoja predbralnih spretnosti se udejanja znotraj individualne in skupinske oblike pomoči (ISP), ki se izvaja z manjšimi skupinami učencev. Delo poteka po postajah, pri čemer je ključno, da učenci razumejo namen posamezne dejavnosti ter imajo jasno strukturirana navodila za delo. Znotraj skupine je delo diferencirano, saj se učenci med seboj razlikujejo po stopnji razvitosti predbralnih spretnosti. Zato se aktivnosti sproti prilagajajo njihovim individualnim potrebam in napredku.

Poudarek je na razvijanju fonološkega zavedanja, ki se v raziskavah izkazuje kot eden najboljših napovednikov otrokovega poznejšega uspeha pri učenju branja in pisanja (Chard in Dickson, 1999). V proces ISP pomoči vključujemo tudi dejavnosti za razvijanje koncepta knjige, grafomotoričnih spretnosti (držanje pisala, smer pisanja, drža telesa), orientacije v prostoru, vidnega zaznavanja ter povezovanja glasov in črk. Proti koncu šolskega leta postopoma prehajamo tudi na začetno branje in pisanje.

V nadaljevanju so predstavljeni primeri dejavnosti, ki se izvajajo pri individualni in skupinski pomoči za razvijanje fonološkega zavedanja.

4.1 Zlogovanje

Cilj dejavnosti povezanih z zlogovanjem je, da učenec prepozna in ponavlja zloge, določa njihovo zaporedje ter ugotavlja dolžino besed.

Ščipalkanje: učenec prejme kartico s sličico in tremi številkami na dnu (te predstavljajo možno število zlogov), besedo poimenuje, jo razdeli na zloge in tolikokrat ploskne. Nato s ščipalko označi število zlogov, ki jih je slišal.

Skok čez zloge: učenci se postavijo za stol/pred stol/ob stol glede na povedano navodilo, učitelj izgovori besedo (npr. »miza«), otroci pa poskočijo tolikokrat, kolikor je zlogov v besedi.

Gosenica: pred učencem so kartonaste gosenice z različnim številom členkov (1–5). Učenec dobi kartice s slikami predmetov in jih priredi tisti gosenici, ki ima toliko členkov, kolikor zlogov ima beseda.

Zlogovni krog: učitelj izgovori besedo, učenci določijo število zlogov in se povežejo v skupine – toliko otrok, kolikor je zlogov. Vsak učenec izgovori en zlog v pravilnem vrstnem redu, kar spodbuja sodelovanje in utrjevanje ritma jezika.

4.2 Določanje glasov v besedah

Cilj dejavnosti je, da učenec pravilno določi, kje v besedi se nahaja posamezen glas, in s tem postopno razvija slušno analizo in sintezo. Učimo po načelu postopnosti – od prvega glasu, nato zadnjega in nazadnje srednjega. Začnemo z enostavnimi, enozložnimi besedami in postopoma prehajamo k zahtevnejšim.

Glasovne domine: učenec izbere domino s sličico predmeta in k njej priloži tisto, katere ime se začne na isti glas. Igra poteka, vse dokler učenci ne združijo vseh svojih domin. Igro lahko prilagajamo na način, da povežejo tiste besede, ki se končajo na isti glas ali vsebujejo določen glas.

Glasovna kolesa: učenec dobi predse majhne kroge s posameznimi sličicami ter velika glasovna kolesa, ki imajo narisano večje število slik različnih predmetov. Učenčeva naloga je, da izbere mali krog in določi prvi glas, nato pa poišče tisto glasovno kolo, ki ima največ sličic, ki se začnejo na isti prvi glas. Vzame ščipalke ter označi tiste sličice, ki se začnejo na enak prvi glas kot tista, ki je na sredini. Za vsako besedo si lahko izmisli še poved (nadgradnja). Na enak način lahko delamo tudi za zadnji glas v besedi.

Barvni glasovni izziv: vsak učenec dobi nabor kartončkov s sličicami. Barve sličic označujejo, kateri glas je treba določiti: prvi, srednji ali zadnji. Učenec naključno izbere kartico, izgovori besedo in določi ustrezen glas glede na barvo kartice. Sprva lahko na mizo pred učenca postavimo zgolj eno barvo kartic.

Glasovno potovanje z link kockami: učenec dobi začetno enoto – dve povezani link kocki, ki predstavljata posamezen glas v dvoglasni besedi (npr. MA). Učitelj izgovori besedo, učenec postavi prst na prvo kocko in podaljša izgovor prvega glasu (»mmmmmm«). Nato učenec počasi premakne prst na drugo kocko in preide na izgovor drugega glasu (»aaaaaa«). Na koncu otrok določi, kateri glas sliši na začetku besede. Ko učenec obvlada dvoglasne besede, se zahtevnost postopoma povečuje – število glasov v besedi in število link kock se povečuje, pri čemer ostaja prva kocka vedno drugačne barve, da ohranja fokus na začetnem glasu.

4.3 Slušna analiza in sinteza

Slušna analiza in sinteza predstavljata zahtevnejši del razvoja fonološkega zavedanja, saj učenci ob teh dejavnostih najpogosteje potrebujejo dodatno podporo.

Stikiji so obnoreli glasovni svet: učenec dobi kartico s sliko predmeta, npr. »nos«. Pod sliko so prazni prostorčki, ki predstavljajo število glasov v besedi. Učenec izgovori besedo na glas in ob enem določa število glasov, pri čemer vsak glas označi s stikijem, ki ga pripne na ustrezen prostorček. Dejavnost se ponavlja z različnimi besedami, ki se postopoma podaljšujejo in vključujejo več glasov.

Vrzi, poglej in povej: na igralni podlagi so sličice, ob strani ter na vrhu pa števila na kocki. Učenec vrže igralni kocki, poišče ustrezno sličico in besedo glaskuje.

Vsiljivec: vsaka ovojnica vsebuje kartice s slikami predmetov. ena od njih je vsiljivec – beseda z drugačnim številom glasov. Učenec besede izgovori, določi število glasov in odstrani vsiljivca.

Glasovni vlakec: učenci se prosto gibajo po prostoru, ko igra glasba. Ko glasba ugasne, učitelj izgovori besedo npr. »miš«. Otroci zgradijo vlakec tako, da se v vlakec postavi toliko otrok, kolikor je glasov v besedi. Nato vsak vlakec besedo še glaskuje (prvi otrok prvi glas, drugi otrok drugi glas in tako naprej).

Črkovna stavnica: učenec postavi črke na črkovno stavnico glede na besedo, ki jo pove učitelj, in jo nato prebere.

Glasovno povezovanje z link kockami: učitelj izgovori besedo po glasovih, učenec pa z link kockami fizično združuje glasove, dokler ne tvori celotne besede.

Zaključek

Preplet raznovrstnih dejavnosti, usmerjenih v razvoj predbralnih spretnosti, skozi celotno šolsko leto pomembno prispeva k učinkovitemu napredku vključenih učencev. Ključen element uspešnega dela predstavlja tudi redno sodelovanje s starši, s katerimi se tekom leta izvajajo individualne govorilne ure v sodelovanju s specialno pedagoginjo in razredničarkama. Namen takšnega sodelovanja je sprotno spremljanje, evalvacija in prilagajanje pomoči glede na napredek posameznega učenca.

Ob koncu šolskega leta se ponovno izvede Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (OSBZ), katere rezultati služijo kot podlaga za načrtovanje pomoči v naslednjem šolskem letu, ko učenci preidejo v 2. razred. Učence, pri katerih se kljub rednemu in intenzivnemu delu na področju predbralnih spretnosti težave ohranjajo, se predlaga za usmeritev v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). Celovit in preventivno naravnan pristop, ki vključuje individualno in skupinsko pomoč, sistematično spremljanje napredka ter aktivno sodelovanje s starši, omogoča zgodnje prepoznavanje primanjkljajev in pravočasno nudenje ustrezne podpore. Tak način dela dolgoročno zmanjšuje tveganje za pojav specifičnih učnih težav ter spodbuja uspešnejše opismenjevanje in pozitivno učno izkušnjo učencev že v najzgodnejšem obdobju šolanja.

Literatura

- Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J. in Zaru, M. W. (2022). What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 313–332. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>
- Anderluh, A. (2022). Prepoznavanje učnih težav in oblikovanje učne podpore v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Center za psihodiagnostična sredstva. (b. d.). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (OSBZ). Pridobljeno s <http://cpms.si/testi.php?test=osbz>
- Chard, D. J. in Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. <http://www.ldonline.org/article/6254?theme=print>
- Dajnko, L. (2022). Igre in naloge za razvijanje jezikovnih spretnosti pri otrocih. Ljubljana: Založba Šola.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>

- Gough, P. B. in Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Kavkler, M. (2014). Uresničevanje modela odziv na obravnavo za otroke s specifičnimi učnimi težavami. V M. Košak Babuder, A. Clement Morrison, Z. Stančič, M. Kavkler, L. Magajna in S. Pulec Lah (ur.), *Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji. Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov*. Zbornik prispevkov (str. 108–110). Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Koritnik, M. (2020). Fonološko zavedanje in njegove povezave z branjem. *Pedagoška revija*, 23(1), 40–55.
- Lahde, T. (2020). Razumevanje bralnih zmožnosti pri otrocih z učnimi težavami. *Revija za pedagogiko*, 19(2), 210–226.
- Novak, S. (2021). Pomen sodelovanja med učitelji in starši pri obravnavi učnih težav. *Sodobna pedagogika*, 72(4), 78–92.
- Predlagam.vladi.si. (2016). Povečanje števila učencev s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. Pridobljeno s <https://predlagam.vladi.si/predlog/17766>
- Ramšak, A. (2021). Razvoj slušnega zavedanja kot temelj bralnih spretnosti pri otrocih. *Vzgoja in izobraževanje*, 52(3), 115–129.
- Snow, C. E. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, in P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 450–486). New York, NY: Routledge.
- Švajger, J. (2022). The inclusion of differentiation in literacy lessons in the first and second grades of Slovenian primary school. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), 13–32. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1042>
- Šuštar, M. (2019). Zgodnja intervencija pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami. *Revija za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju*, 5(2), 65–77.
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in Grade 1. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 497–509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>
- Živanović, T. (2023). Individualizirani učni programi in učna diferenciacija v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

PROJEKTNO IN IZZIVALNO (CHALLENGE-BASED) UČENJE – ZDRUŽEVANJE PRAKTIČNIH PROJEKTOV IN RESNIČNIH PROBLEMOV V POUČEVANJU

Povzetek: V prispevku obravnavam projektno in izzivalno učenje kot sodobna pristopa, ki združujeta praktično delo in reševanje realnih problemov pri pouku. Projektno učenje gradi na dolgoročnih, interdisciplinarnih nalogah, ki vključujejo raziskovanje, načrtovanje, iteracijo in predstavitev rezultatov, kar spodbuja angažiranost, komunikacijo, ustvarjalnost in osebno iniciativo. Izzivalno učenje pa izhaja iz resničnih problemov; učenci identificirajo izziv, postavljajo vprašanja, raziskujejo, oblikujejo in izvajajo rešitve ter imajo možnost vplivati na lokalno skupnost (Edutopia, 2023). V teoretičnem delu predstavim definicije, značilnosti in prednosti obeh pristopov ter jih umestim v kontekst didaktičnih modelov. V praktičnem delu opišem lastno izvedbo izzivalno-projektnega sklopa pri pouku okoljske vzgoje v 2. letniku srednje šole, kjer so dijaki načrtovali in izvedli projekt zmanjšanja plastičnih odpadkov. Predstavljam postopke načrtovanja, potek projekta, uporabo izzivalnega okvirja ter rezultate ankete med 18 sodelujočimi dijaki. Analiza kaže, da sta oba pristopa okrepila kritično mišljenje, motivacijo, sodelovanje in občutek odgovornosti. Prispevek zaključujem s predlogi za integracijo projektne in izzivalne učenja v slovenski srednješolski kurikulum.

Ključne besede: projektno učenje, izzivalno učenje, kritično mišljenje, motivacija, interdisciplinarni projekti

PROJECT AND CHALLENGE-BASED LEARNING – INTEGRATING PRACTICAL PROJECTS AND REAL-WORLD PROBLEMS IN TEACHING

Abstract: In this paper, I discuss project-based and challenge-based learning as modern approaches that combine practical work and solving real problems in the classroom. Project-based learning is based on long-term, interdisciplinary tasks that include research, planning, iteration and presentation of results, which encourages engagement, communication, creativity and personal initiative. Challenge-based learning, on the other hand, stems from real problems; students identify a challenge, ask questions, research, design and implement solutions and have the opportunity to influence the local community (Edutopia, 2023). In the theoretical part, I present the definitions, characteristics and advantages of both approaches and place them in the context of didactic models. In the practical part, I describe my own implementation of a challenge-based project set in an environmental education lesson in the 2nd year of high school, where students planned and implemented a project to reduce plastic waste. I present the planning procedures, the course of the project, the use of the challenge framework and the results of a survey among 18 participating students. The analysis shows that both approaches strengthened critical thinking, motivation, cooperation and a sense of responsibility. I conclude the paper with suggestions for integrating project-based and challenge-based learning into the Slovenian secondary school curriculum.

Keywords: project-based learning, challenge-based learning, critical thinking, motivation, interdisciplinary projects

1 Uvod

V zadnjih desetletjih se didaktika vse bolj pomika od tradicionalnega frontalnega podajanja snovi k metodam, ki postavljajo učenca v aktivno vlogo raziskovalca in sooblikovalca znanja. Med takimi pristopi izstopata projektno učenje in izzivalno učenje (challenge-based learning). Projektno učenje temelji na daljših projektnih nalogah, ki se dotikajo več predmetnih področij in vključujejo raziskovanje, načrtovanje, izdelavo in predstavitev izdelka ali rešitve (PBLWorks, 2023). Izzivalno učenje pa izhaja iz resničnih, lokalno relevantnih problemov; učenci sami prepoznajo izziv, ga podrobno raziskujejo in nato pripravijo ter izvedejo predlagano rešitev (Edutopia, 2023). Obe metodi krepita kompetence 21. stoletja: kritično mišljenje, sodelovanje, kreativnost in komunikacijo.

Namen prispevka je predstaviti teoretične osnove projektne in izzivalne učenja ter opisati konkretno izvedbo kombiniranega pristopa pri pouku okoljske vzgoje. S tem želim pokazati, kako lahko združevanje obeh pristopov prispeva k večji motivaciji in odgovornosti dijakov ter k boljšemu razumevanju prepletenosti okoljskih vprašanj z vsakdanjim življenjem. Članek sledi strukturi: v drugem poglavju opišem teoretična izhodišča, v tretjem poglavju praktično izvedbo projekta »Zmanjšajmo plastične odpadke v šoli«, v četrtem poglavju razpravo o izsledkih, v petem poglavju pa podajam zaključne ugotovitve.

2 Teoretični del

2.1 Projektno učenje – definicija in značilnosti

Projektno učenje (Project-Based Learning, PBL) je metoda poučevanja, pri kateri učenci skozi daljše časovno obdobje delajo na kompleksnem projektu, ki je usmerjen k reševanju realnega problema ali ustvarjanju izdelka. Organizacija PBLWorks definira projektno učenje kot „metodo, pri kateri učenci pridobivajo znanje in spretnosti z delom na resničnem projektu v daljšem času” (PBLWorks, 2023). Pomemben je avtentičen problem, ki zahteva povezovanje več predmetnih področij, raziskovanje virov, sodelovanje v skupini ter končno javno predstavitev. Ključne značilnosti so odprto raziskovalno vprašanje, aktivna vloga učencev, osredotočenost na proces, refleksija in uporaba znanja v praksi. PBL spodbuja kritično mišljenje, sodelovanje, ustvarjalnost in komunikacijo ter vodi do globljega razumevanja učne snovi (PBLWorks, 2023).

2.2 Izzivalno (challenge-based) učenje – definicija in okvir

Izzivalno učenje se je razvilo kot odgovor na potrebo po pristopu, ki neposredno povezuje učno snov z resničnimi problemi v lokalni skupnosti. V članku Edutopia je izzivalno učenje opisano kot pristop, ki spodbuja aktivno sodelovanje, kritično razmišljanje, reševanje problemov in občutek smisla pri učencih. Učenci sami identificirajo realni problem, ga raziskujejo, oblikujejo rešitev in jo nato implementirajo, kar vodi k večji investiciji v proces in rezultate (Edutopia, 2023). Model CBL sledi strukturi treh faz: (1) velika ideja in raziskovalno vprašanje, kjer učenci izberejo temo in oblikujejo konkretno vprašanje; (2) raziskovanje, v katerem analizirajo vzroke problema, zbirajo podatke in načrtujejo rešitev; (3) implementacija, kjer izvedbo rešitve preizkusijo v praksi, reflektirajo rezultate in jih po potrebi izboljšajo (Edutopia, 2023). Za razliko od klasičnega projektne delo izzivalno učenje še posebej poudarja realni učinek in družbeno odgovornost.

2.3 Prednosti in izzivi projektne in izzivalne učenja

Oba pristopa imata številne prednosti. Pri projektne učenju so učenci bolj motivirani, saj vidijo smisel svojega dela, projektne struktura spodbuja samostojnost in raziskovanje, sodelovanje pa krepi komunikacijske spretnosti (PBLWorks, 2023). Projekti povezujejo različne predmete in omogočajo diferencirano delo; učenci lahko prispevajo na področjih, kjer so močni, in se hkrati učijo od vrstnikov. Izzivalno učenje dodatno daje občutek smisla, saj učenci rešujejo problem iz svojega okolja, kar krepi zavzetost, odgovornost ter sposobnost prenosa znanja v praksi (Edutopia, 2023). Študije kažejo, da ta pristop razvija raziskovalne veščine, sposobnost reševanja problemov, prilagodljivost in timsko delo.

Izzivi se nanašajo predvsem na organizacijo in čas. Projektno učenje zahteva skrbno načrtovanje in dovolj časa, da lahko dijaki poglobljeno delajo na projektu. Nevarnost je tudi, da projekti postanejo dodatne aktivnosti brez jasne povezanosti z učnimi cilji, t. i. „sladici po glavni jedi”. Izzivalno učenje potrebuje še večjo podporo šole in skupnosti, saj zahteva realni učinek (npr. spremembe v okolju), kar lahko terja dodatne vire in dovoljenja. Učitelji morajo prevzeti vlogo mentorjev, ki vodijo proces, usmerjajo dijake in hkrati dopuščajo samostojnost, kar je lahko zahtevno. Kljub izzivom so koristi za dijake in šolsko skupnost dovolj velike, da se pristop splača razvijati.

3 Praktični del – projekt »Zmanjšajmo plastične odpadke v šoli«

3.1 Cilji in kontekst

Praktični del temelji na izvedbi kombiniranega projektne-izzivalne pristopa v 2. letniku gimnazijskega programa. Tema izziva je bila „Kako lahko zmanjšamo uporabo plastike in plastičnih odpadkov v naši šoli?”. Cilji so bili: (1) povečati ozaveščenost dijakov o okoljskih problemih; (2) okrepiti veščine raziskovanja, načrtovanja, sodelovanja in komunikacije; (3) omogočiti dijakom izkušnjo implementacije lastnih idej v praksi; (4) preizkusiti učinkovitost združenega projektne-izzivalne pristopa. V projektu je sodelovalo 18 dijakov; dejavnost je potekala šest tednov v okviru predmeta okoljska vzgoja (12 šolskih ur) in dodatno izven

pouka. Učitelj je imel vlogo mentorja; dijaki so prevzeli glavno odgovornost za raziskavo in izvedbo.

3.2 Faza identifikacije problema in postavljanje vprašanja

Uvodna ura je bila namenjena identifikaciji okoljskih problemov v šoli. Dijaki so v skupinah razmišljali o problemih, kot so prevelika količina plastičnih odpadkov, poraba papirja in visoka poraba energije. Dogovorili so se, da se osredotočijo na plastiko. Oblikovali so raziskovalno vprašanje: „Kako lahko v naslednjih šestih mesecih zmanjšamo plastične odpadke na Šolskem centru?“. Skupaj so razmislili o vseh dejavnikih: prehranske navade, uporaba plastičnih plasten, pribor in embalaža iz šolske kantine, embalaža pijač iz avtomatov.

3.3 Faza raziskovanja

Dijaki so se razdelili v tri skupine, vsaka z nalogo raziskati določen aspekt problema.

1. Analiza stanja: Skupina je pripravila anketo za dijake in učitelje o količini in vrstah plastičnih odpadkov. Vprašanja so vključevala navade glede plasten, posodic in pribora ter ozaveščenost o škodljivosti plastike. Anketirali so 120 udeležencev. Rezultati so pokazali, da 72 % dijakov prinaša pijačo v plastenkah, 64 % pa prehrano v plastičnih posodicah.

2. Možnosti zmanjšanja: Druga skupina je raziskala primere dobre prakse pri drugih šolah in občinah. Ugotovili so, da nekatere šole spodbujajo uporabo steklenic in posod za večkratno uporabo, organizirajo delavnice za izdelavo trajnostnih torb ter sodelujejo z lokalnimi podjetji pri recikliranju.

3. Komunikacija in promocija: Tretja skupina je načrtovala, kako motivirati dijake za spremembo navad. Razvili so ideje za kampanje na družbenih omrežjih, informativne plakate in nagradne igre.

Med raziskovanjem so dijaki nadgradili svoje veščine zbiranja in analiziranja podatkov, organizacije dela ter sodelovanja. Skupine so se med seboj usklajevale in poročale mentorju o napredku. Učitelj je poskrbel, da so vprašanja in načini zbiranja podatkov etični in da so udeleženci anket anonimni.

3.4 Faza implementacije

Na podlagi ugotovitev so dijaki pripravili akcijski načrt. Izvedli so več aktivnosti:

- Teden brez plastike: dijaki in učitelji so prinesli pijačo v steklenih ali kovinskih steklenicah in malico v trajnih posodah; šolska kantina je nudila popust tistim, ki so prinesli lastne posode.
- Plakati in družbena omrežja: pripravili so plakate s podatki o škodljivosti plastike in predlagali alternative, ter objave na Instagram profilu šole.
- Zbiranje pokrovčkov: v sodelovanju z lokalnim podjetjem so namestili zbirno mesto za plastične pokrovčke; zbran material je bil namenjen humanitarnemu programu.
- Delavnica recikliranja: organizirali so delavnico, kjer so udeleženci iz rabljenih majic izdelali torbice.

Dijaki so morali pripraviti predstavitev pred šolskim vodstvom in argumentirati predlagane aktivnosti. Učitelj je pomagal pri koordinaciji in zagotavljanju dovoljenj. Implementacija je zahtevala prilagodljivost, saj je bilo potrebno uskladiti urnike ter motivirati učence za sodelovanje.

3.5 Rezultati in evalvacija

Po zaključenem tednu brez plastike so dijaki ponovno anketirali 90 udeležencev. Rezultati so pokazali, da je 85 % vprašanih pripravljeno vsaj občasno uporabljati trajne steklenice, 70 % pa je ocenilo, da je kampanja prinesla konkretne spremembe v šoli. Kvalitativni odzivi dijakov so bili pozitivni: „Sprejel sem izziv, da se odpovem plastiki, in to nosim s seboj tudi izven šole“; „Najbolj mi je bilo všeč, da smo imeli konkretno nalogo in da smo lahko sami nekaj spremenili“; „Zdaj razumem, kako pomembno je sodelovanje.“ To kaže, da so dijaki pridobili občutek odgovornosti in da se je njihova zavzetost za okolje okrepila.

Nekateri izzivi so ostali: del učiteljev je bil zadržan zaradi časovne obremenitve; nekateri

dijaki so se težje organizirali in uskladili z ostalimi obveznostmi. Refleksija ob koncu projekta je poudarila, da je potrebna boljša komunikacija med skupinami in bolj jasna razdelitev nalog. Kljub temu so dijaki soglasno ocenili, da bi takšen pristop želeli ponoviti in razširiti na druge probleme (npr. energetska učinkovitost).

4 Razprava

Rezultati projektno-izzivalnega izziva potrjujejo, da kombinacija obeh pristopov prinaša večplastne koristi. Dijaki so razvili občutek pripadnosti, odgovornosti in ugotovili, da lahko sami prispevajo k reševanju problemov. Krepili so veščine raziskovanja, načrtovanja in komuniciranja, ki so ključne za njihovo prihodnje akademsko in poklicno pot. Naše ugotovitve potrjujejo teze avtorjev, ki zagovarjajo, da projektno učenje spodbuja globoko razumevanje in razvoj višjih kognitivnih veščin (PBLWorks, 2023), medtem ko izzivalno učenje povečuje angažiranost in orientacijo na realne rešitve (Edutopia, 2023). V razpravi velja izpostaviti tudi pomembnost mentorstva. Učitelj je moral pripraviti podporno okolje, usmerjati dijake, a jim hkrati prepustiti avtonomijo. Jasni cilji, kriteriji ocenjevanja in dogovorjene vloge so se izkazali za ključne. Prav tako se je pokazalo, da so projekti najuspešnejši, ko imajo oporo v šolskem vodstvu in ko je zagotovljena komunikacija z lokalno skupnostjo. Na podlagi povratnih informacij priporočamo, da se projektno-izzivalni pristop vključi v predmetnik vsaj enkrat letno, saj omogoča interdisciplinarno povezovanje in razvoj mehkih veščin. Pomembno je tudi, da učitelji uporabijo refleksijo po koncu projekta in analizirajo, kaj bi lahko izboljšali (npr. časovno načrtovanje, vključevanje vseh učencev). Pri širjenju pristopa je treba poskrbeti za dobro sodelovanje med učitelji različnih predmetov, saj projekti pogosto vključujejo več področij.

Zaključek

Projektno in izzivalno učenje sta sodobna pristopa, ki se dopolnjujeta in ponujata učencem izkušnjo aktivnega, smisla polnega učenja. Projektno učenje omogoča poglobljeno obravnavo kompleksnih tem, razvija kritično mišljenje in sodelovanje, medtem ko izzivalno učenje dodaja komponento realnega problema in implementacije, kar poveča motivacijo in občutek odgovornosti. Naša izkušnja z projektom zmanjševanja plastičnih odpadkov je pokazala, da kombinirani pristop vodi do večje angažiranosti dijakov, boljših medosebnih odnosov in dolgoročne spremembe navad. Za uspešno izvedbo so ključni jasni cilji, dobra priprava učiteljev, podpora vodstva in odprta komunikacija. Predlagamo, da slovenske srednje šole sistematično vključujejo takšne projekte, saj prispevajo k celostnemu razvoju dijakov in jih pripravljajo na izzive sodobnega sveta.

Literatura

Edutopia. (2023). Engaging Students With Challenge-Based Learning. Dostopno oktober 2025, na: <https://www.edutopia.org/article/engaging-students-challenge-based-learning>

PBLWorks. (2023). What is Project Based Learning? Dostopno oktober 2025, na: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

International School Ho Chi Minh City (ISHCMC). (2024). Innovative Teaching Strategies: Inquiry-led Learning, Project-based Learning and Transdisciplinary Teaching. Dostopno oktober 2025, na: <https://www.ishcmc.edu.vn/news-posts/innovative-teaching-strategies>

Smith, J. (2021). Project-Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences. Routledge.

Zorman, D. (2019). Inovativne metode poučevanja na srednji šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

OD TEORIJE K PRAKSI: TRŽENJSKI IZZIV KOT OBLIKA INOVATIVNEGA UČENJA NA VIŠJI STROKOVNI ŠOLI

Povzetek: Prispevek predstavlja primer dobre prakse izvedbe trženjskega izziva na Višji strokovni šoli Ptuj kot inovativne oblike povezovanja teorije s prakso. Študenti so v okviru delavnice zasnovali kratke video nagovore, namenjene bodočim študentom, pri čemer so uporabili trženjska znanja in sodobna digitalna orodja. Izziv je potekal po modelu inovacijskega kampa in je temeljil na načelih aktivnega, sodelovalnega ter problemskega učenja. Skozi delo v skupinah so študenti razvijali komunikacijske, digitalne in podjetniške kompetence, hkrati pa so utrjevali vrednote šole, kot so povezanost s prakso, sodelovanje, osebna rast in inovativnost. Dogodek je bil izveden v sodelovanju z Zavodom JA Slovenija ter odraža cilje Letnega delovnega načrta in Skupnosti višjih strokovnih šol, ki spodbujata kakovostno, praktično in podjetno učenje. Trženjski izziv se je izkazal kot učinkovita metoda za krepitev motivacije, kreativnosti in samostojnosti študentov pri pridobivanju uporabnih znanj, potrebnih za delo v sodobnem tržnem okolju.

Ključne besede: trženje, inovativno učenje, podjetnost, višje strokovno izobraževanje, digitalna komunikacija

BRIDGING THEORY AND PRACTICE: A MARKETING CHALLENGE AS AN INNOVATIVE LEARNING APPROACH IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

Abstract: The paper presents a case of good practice from the Vocational College Ptuj, where a marketing challenge was implemented as an innovative approach to linking theory with practice. As part of the workshop, students created short video messages aimed at future students, applying marketing knowledge and using modern digital tools. The challenge followed the model of an innovation camp and was based on the principles of active, collaborative and problem-based learning. Through group work, students developed communication, digital and entrepreneurial competences while strengthening the core values of the college such as cooperation with industry, teamwork, personal growth and innovation. The event, organised in cooperation with the JA Slovenia Institute, reflects the goals of the Annual Work Plan and the Community of Higher Vocational Colleges, which promote high-quality, practical and entrepreneurial education. The marketing challenge has proven to be an effective method for enhancing students' motivation, creativity and independence in acquiring applicable knowledge and skills for the modern labour market.

Keywords: marketing, innovative learning, entrepreneurship, higher vocational education, digital communication

1 Uvod

Namen prispevka je predstaviti izkustveno učenje kot učinkovit pristop k razvoju kompetenc študentov v višješolskem izobraževanju ter poudariti pomen vključevanja študentov v realne izzive in delovno okolje. Sodobni pristopi v višješolskem izobraževanju temeljijo na prepričanju, da se ključne veščine in znanja razvijajo takrat, ko so študenti aktivno vključeni v reševanje konkretnih nalog, povezanih z resničnimi situacijami iz prakse. Zato na Višji strokovni šoli Ptuj nenehno skrbimo za ustvarjanje učnega okolja, ki spodbuja inovativnost, sodelovanje z gospodarstvom in uporabo praktičnih izkušenj pri pouku. Vrhunec tega procesa študenti dosežejo pri opravljanju praktičnega izobraževanja pri delodajalcih, kjer pridobljeno znanje preizkusijo v avtentičnih delovnih razmerah. Na šoli izvajamo tri študijske programe: ekonomist, mehatronik ter upravljalec podeželja in krajine, ki vsak po svoje razvijajo poklicne in podjetniške kompetence, vendar jih povezuje skupni cilj: oblikovati samostojnega, ustvarjalnega in odgovornega posameznika, pripravljenega na izzive sodobnega trga dela.

Izvedba trženjskega izziva na Višji strokovni šoli Ptuj temelji na ciljih in usmeritvah Letnega delovnega načrta Višje strokovne šole ŠC Ptuj za leto 2025/26, ki poudarja pomen sodelovanja z okoljem, projektnega učenja in spodbujanja ustvarjalnosti med študenti. LDN posebej izpostavlja vključevanje študentov v dejavnosti, ki prispevajo k promociji študijskih programov ter kreptvi prepoznavnosti šole, pri čemer imajo inovativne oblike predstavitve in komuniciranja ključno vlogo (LDN 2025/26, Višja strokovna šola ŠC Ptuj). Trženjski izziv, pri katerem so študenti zasnovali kratke video nagovore bodočim študentom, se tako

neposredno navezuje na cilje LDN in predstavlja konkretno izvedbo povezovanja teorije s prakso. Dogodek izhaja tudi iz ciljev Višješolskega študijskega programa Ekonomist, ki poudarja pomen povezovanja teoretičnega in praktičnega izobraževanja ter razvoj strokovnih in generičnih kompetenc študentov (Višješolski študijski program Ekonomist, 2007). Študentje programa ekonomist, se v svojem portfelju načrtovanih znanj srečajo tudi s predmetom trženje. Le ta jim omogoča pridobivanje znanj s področja raziskovanja trga, trženjskih strategij, načrtovanja trženjskega spleta in oblikovanja komunikacijskih aktivnosti, kar so študenti udeležili skozi pripravo video sporočil. Izziv je v skladu tudi s strateškimi cilji Skupnosti višjih strokovnih šol Republike Slovenije, ki med drugim poudarja krepitev kakovosti, inovativnosti, podjetnosti ter večjo prepoznavnost višješolskega izobraževanja v slovenskem prostoru (Skupnost VSS, Letni program 2025). Dokument Izhodišča za pripravo višješolskih študijskih programov dodatno določa, da morajo programi višjega strokovnega izobraževanja temeljiti na modularni strukturi, aktivnem delu v sodelovanju z gospodarstvom in vključevanju ključnih kompetenc, kar neposredno podpira zasnovano trženjskega izziva kot oblike izkustvenega učenja (Skupnost VSS, 2025). Dogodek je bil izveden v sodelovanju z Zavodom za spodbujanje podjetnosti mladih JA Slovenija, ki si prizadeva za razvoj podjetniških, komunikacijskih in inovacijskih kompetenc med mladimi. Skozi njihove programe se spodbuja izkustveno učenje, ustvarjalno reševanje problemov ter povezovanje izobraževalnih ustanov z gospodarstvom, kar se popolnoma ujema s cilji izvedenega trženjskega izziva (JA Slovenija, 2025).

Izvedba izziva je študentom omogočila, da teoretično znanje uporabijo v realnem okolju in skozi praktično nalogo razvijajo kompetence, ki so pomembne za njihovo prihodnjo poklicno pot. Skozi izziv so razvijali komunikacijske, digitalne in podjetniške kompetence. Dogodek se tako neposredno umešča v cilje letnega delovnega načrta in uresničuje temeljno didaktično načelo programa, ki poudarja aktivno in izkustveno učenje ter razvijanje kompetenc za delo v sodobnem tržnem okolju (Višješolski študijski program Ekonomist, 2007).

2 Primeri dobre prakse

2.1 Opis izziva

Izziv za študente drugih letnikov Višje strokovne šole Ptuj iz programov ekonomist, mehatronik in upravljaec podežlja, je bil zasnovan kot interdisciplinarna delavnica po modelu inovacijskega kampa, pri kateri so študenti ob podpori mentorjev in zunanjih strokovnjakov sodelovali v skupinah ter reševali praktično nalogo: kako v kratkem video posnetku učinkovito predstaviti vrednote in prednosti študija na VSS Ptuj. Delavnico so vodili strokovnjaki iz Katapult Media, ki so študentom predstavili zakonitosti sodobne digitalne komunikacije ter osnove priprave kratkih videov za platforme, kot sta TikTok in Instagram Reels. Študenti so v skupinah načrtovali in ustvarjali video osnutke, pri čemer so morali razmisliti o ključnih elementih učinkovite komunikacije: jasnosti sporočila, prepoznavnosti ciljne skupine, izvirnem pristopu in klicu k dejanju (call to action). Uporabili so koncepte od analize ciljnih segmentov, pozicioniranja in komuniciranja vrednosti do ustvarjanja blagovne znamke šole kot privlačne izobraževalne izbire.

Pri pripravi kratkega videa, dolgega od 20 do 60 sekund, je pomembno, da ima video jasno strukturo z uvodom, ki pritegne pozornost (hook), jedrom sporočila in zaključkom s pozivom k dejanju (call to action). Pred snemanjem je potrebno jasno opredeliti namen videa in ciljno občinstvo ter temu prilagoditi ton, jezik in slog sporočanja. Uvod mora biti dinamičen in pritegniti gledalca že v prvih sekundah, kar lahko dosežemo z vprašanjem, zanimivo izjavo, izrazno mimiko ali vizualnim učinkom. Pri tehnični izvedbi je ključno, da je kader stabilen, svetloba primerna in zvok čist, saj kakovost snemanja pomembno vpliva na razumljivost in profesionalnost sporočila. Video naj bi bil živ, naraven in avtentičen. Pristnost, energija in ustvarjalnost so tiste lastnosti, ki pritegnejo občinstvo in učinkovito komunicirajo sporočilo tudi v kratki obliki.

2.2 Povezava z vrednotami šole

V središče svojih video zamisli so študenti postavili vrednote Višje strokovne šole Ptuj, ki jasno izražajo identiteto in poslanstvo šole. Pri pripravi kratkih nagovorov so izpostavili povezanost s prakso in gospodarstvom, saj študij na VSŠ Ptuj temelji na pridobivanju uporabnih znanj v sodelovanju s podjetji in institucijami iz lokalnega okolja. Posebno pozornost so namenili osebnemu in strokovnemu razvoju, ki ga šola spodbuja s samostojnim in odgovornim delom študentov ter s krepitvijo podjetnosti in samoiniciativnosti. Pomemben del razmišljanja je bil tudi poudarek na sodelovanju, skupnosti in medsebojnem spoštovanju, kar so študenti izrazili skozi motive timskega dela in prijateljskih odnosov. Prav tako so v svoje video ideje vključili sporočila o inovativnosti, ustvarjalnosti in odprtosti za nove pristope ter sodobne tehnologije, ki so ključne vrednote sodobnega izobraževanja. S tem so študenti v praksi pokazali, da razumejo in živijo vrednote svoje šole, kot so: povezanost s prakso, osebno rast, sodelovanje in inovativnost. Dokazali so, da znajo te vrednote pretvoriti v prepričljivo trženjsko sporočilo namenjeno bodočim študentom.

2.3 Didaktični pristopi in učna motivacija

Izvedba izziva temelji na načelih aktivnega, sodelovalnega in problemskega učenja. Študenti so pri delu prevzeli aktivno vlogo, mentor je deloval kot usmerjevalec in spodbujevalec, ne kot klasični predavatelj. Takšen pristop spodbuja notranjo motivacijo, saj se študenti čutijo odgovorne za rezultat svojega dela, obenem pa izziv povezuje njihovo strokovno znanje z resničnim kontekstom. Učenje je bilo usmerjeno v proces iskanja idej, razpravo, argumentiranje, prilagajanje in ustvarjanje končnega izdelka. Metoda vključuje tudi elemente personalizacije, saj je vsak študent prispeval k nalogi v skladu s svojimi interesi in sposobnostmi. Nekateri študentje so dodali svoj prispevek v ustvarjalnem delu (ideje, scenariji), drugi v tehničnem (snemanje, montaža), tretji v komunikacijskem (predstavitev, nagovor). S tem se je spodbujala diferenciacija znotraj skupine in razvoj različnih kompetenc. Vloga mentorja pri takšnih oblikah dela se spremeni iz tradicionalne v spodbujevalno. Mentor usmerja proces, spodbuja refleksijo, postavlja izzivalna vprašanja in študente vodi do samostojnih rešitev. Pomembno je, da zna ustvariti varno, spodbudno okolje, v katerem je dovoljena napaka in kjer je vsak prispevek cenjen. Posebno dodano vrednost izvedenemu izzivu je predstavljalo sodelovanje mentorjev iz podjetij lokalnega okolja, ki so s svojim znanjem, izkušnjami in nasveti pomembno prispevali k delu študentov. Trije zunanji mentorji – predstavniki podjetij iz različnih gospodarskih panog – so študentom nudili usmeritve pri oblikovanju idej, jim pomagali razumeti zahteve trga ter jih spodbujali k razmišljanju o praktični uporabnosti njihovih rešitev. Takšna oblika sodelovanja je povečala avtentičnost učnega procesa, saj so študenti pridobivali povratne informacije neposredno iz prakse in tako bolje razumeli, kako se teoretična znanja uporabljajo v realnem poslovnem okolju.

2.4 Zaključek, učni učinki in evalvacija

Ob zaključku izziva so bili vsi ustvarjeni videi predstavljeni v projekcijski dvorani, kjer so si jih ogledali študenti, mentorji in prisotni gostje. Predvajanje vseh sedmih videov je omogočilo pregled nad raznolikostjo pristopov, ustvarjalnosti in razumevanja trženjskih konceptov, ki so jih študenti vključili v svoje predstavitve. Vlogo strokovne komisije je prevzela skupina treh mentorjev iz podjetij lokalnega okolja, ki so izdelke ocenili na podlagi treh vnaprej določenih kriterijev: izvirnosti izvedbe, vsečnosti in tržnega potenciala. Vsak video je bil ocenjen s točkami od 1 do 5 po posameznem kriteriju, skupna ocena pa je določila končno razvrstitev. Na podlagi rezultatov komisije je bila nato izbrana najboljša ideja, ki je izstopala po ustvarjalnosti, jasnosti sporočila in skladnosti z vrednotami šole.

Takšen način evalvacije je študentom omogočil neposredno povratno informacijo iz prakse, hkrati pa spodbudil refleksijo o lastnem delu in razumevanje, kako njihove ideje učinkujejo na realno občinstvo. Študenti so izpostavili, da so skozi delo pridobili boljše razumevanje trženjskih konceptov v praksi, zlasti pomena ciljne komunikacije in moči sodobnih digitalnih orodij. Poleg strokovnih znanj so razvijali tudi mehke veščine, kot so sodelovanje, komunikacijo, kreativnost in prilagodljivost. Učenje je bilo zanje relevantno, ker so lahko

neposredno videli, kako se teorija iz učilnice prevede v resnične trženjske situacije.

3 Zaključek

Izvedba trženjskega izziva na Višji strokovni šoli Ptuj je pokazala, da lahko povezovanje teorije s prakso v izobraževalnem procesu pomembno prispeva k večji motivaciji in aktivni vključenosti študentov. Skozi praktično delo so študenti poglobili razumevanje trženjskih konceptov, pridobili izkušnje z načrtovanjem in izvajanjem komunikacijskih aktivnosti ter se preizkusili v vlogi ustvarjalcev vsebin. Takšna oblika poučevanja spodbuja razvoj ključnih kompetenc, kot so komunikacija, digitalna pismenost, podjetnost, sodelovanje in kritično razmišljanje, ki so nujne za uspešno vključevanje mladih v sodoben trg dela.

Trženjski izziv se je izkazal kot učinkovit didaktični pristop, ki povezuje vse tri elemente didaktičnega trikotnika: učitelja, študenta in učno vsebino, ter jih združuje v aktivnem in ustvarjalnem učnem okolju. Vloga učitelja se pri tem preoblikuje iz prenašalca znanja v mentorja, ki spodbuja samostojnost, ustvarjalnost in odgovornost študentov.

Takšne oblike inovativnega učenja prispevajo k uresničevanju ciljev višješolskega izobraževanja, kot jih opredeljujejo nacionalni in institucionalni dokumenti, ter potrjujejo pomen sodelovanja med šolo, gospodarstvom in širšim družbenim okoljem. Izvedba trženjskega izziva tako ne predstavlja le pedagoškega eksperimenta, temveč primer dobre prakse, ki lahko služi kot model za nadaljnje razvojne in raziskovalne dejavnosti na področju didaktike strokovnih predmetov v višjem strokovnem izobraževanju.

Literatura

Višješolski študijski program Ekonomist. (2007). Višješolski študijski program Ekonomist. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Višja strokovna šola ŠC Ptuj. (2025). Letni delovni načrt Višje strokovne šole ŠC Ptuj za šolsko leto 2025/26. Ptuj: Šolski center Ptuj.

Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije. (2025). Letni program Skupnosti višjih strokovnih šol Republike Slovenije za leto 2025. Ljubljana: Skupnost VSS.

Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije. (2025). Izhodišča za pripravo višješolskih študijskih programov. Dostopno na: <https://www.skupnost-vss.si> (pridobljeno 5. 11. 2025).

JA Slovenija – Zavod za spodbujanje podjetnosti mladih. (2025). Uradna spletna stran zavoda JA Slovenija. Dostopno na: <https://www.jaslovenija.si> (pridobljeno 5. 11. 2025).

RAZVIJANJE FONOLOŠKEGA ZAVEDANJA Z UPORABO DIDAKTIČNIH PRIPOMOČKOV

Povzetek: V sklopu začetnega opismenjevanja, ki se začne že v vrtčevskem obdobju, je zelo pomembno posvetiti pozornost razvijanju fonološkega zavedanja. Priporočljivo je, da že v vrtcu sistematično uvedemo vaje, s katerimi bomo pri otrocih razvijali to področje. Na ta način lahko tudi lažje odkrijemo otroke, ki imajo na tem področju morebitne primanjkljaje. Fonološko zavedanje je namreč eden ključnih dejavnikov in hkrati napovednikov kasnejših bralno-napisovalnih spretnosti. Lahko ga razdelimo na posamezne stopnje, ki si sledijo od najbolj enostavne do najbolj kompleksne. Na začetni stopnji otrok začne zaznavati in prepoznavati rime, čemur sledi členjenje povedi na besede ter nato členjenje besed na zloge. Na najvišji stopnji pa se otrok prične zavedati tudi posameznih glasov v besedah ter manipulirati z njimi. Pri tem govorimo o razvoju fonemskega zavedanja, ki tako predstavlja najvišjo stopnjo fonološkega zavedanja. Razvitost fonološkega zavedanja pri otrocih pomembno vpliva na njihovo učno uspešnost v nadaljnjem šolanju, zato je ključno da ga poskušamo čim bolj sistematično razvijati. Pri tem so nam lahko v pomoč raznoliki didaktični pripomočki, s katerimi bomo otrokom pomagali, da bo usvajanje teh spretnosti bolj nazorno, lažje in predvsem zabavno.

Ključne besede: fonološko zavedanje, fonemsko zavedanje, disleksija, trening fonološkega zavedanja, didaktični pripomočki.

DEVELOPING PHONOLOGICAL AWARENESS USING DIDACTIC AIDS

Abstract: As part of early literacy development, which begins already in the preschool period, it is very important to pay attention to the development of phonological awareness. It is recommended that systematic exercises aimed at fostering this skill be introduced already in kindergarten. In this way, it also becomes easier to identify children who may have difficulties in this area. Phonological awareness is one of the key factors and, at the same time, one of the strongest predictors of later reading and writing abilities. Phonological awareness can be divided into several levels, ranging from the simplest to the most complex. At the initial level, the child begins to perceive and recognize rhymes, this is followed by the segmentation of sentences into words and then words into syllables. At the highest level, the child becomes aware of individual sounds within words and begins to manipulate them. This is referred to as the development of phonemic awareness, which represents the highest stage of phonological awareness. The level of phonological awareness in children has a significant impact on their later academic success, which is why it is essential to develop it as systematically as possible. A variety of didactic tools can be of great help in this process, as they assist children in mastering these skills in a more concrete, easier, and above all, enjoyable way.

Keywords: phonological awareness, phonemic awareness, dyslexia, phonological awareness training, didactic materials.

1 Uvod

Fonološko zavedanje je ena izmed najpomembnejših predopismenjevalnih spretnosti in torej eden izmed ključnih dejavnikov, ki vplivajo na učinkovito in uspešno usvajanje branja in pisanja. Zajema otrokovo sposobnost prepoznavanja, razčlenjevanja in manipuliranja z glasovi v besedah. Razvijanje teh spretnosti je pomembno že v predšolskem obdobju, saj otrokom omogoča, da kasneje lažje usvajajo bralne in pisne spretnosti. Raziskave kažejo, da dobro razvito fonološko zavedanje pomembno prispeva k uspešnemu učenju branja, medtem ko primanjkljaji na tem področju pogosto napovedujejo težave pri zgodnjem opismenjevanju. Didaktični pripomočki imajo pri tem pomembno vlogo, saj otrokom omogočajo konkretno, zanimivo in igrivo usvajanje jezikovnih spretnosti. S pomočjo slikovnega gradiva, zlogovnih kartic, manipulativnih materialov in različnih didaktičnih iger lahko vzgojitelji in učitelji ustvarijo spodbudno učno okolje, v katerem otroci aktivno sodelujejo in sproščeno razvijajo svoje jezikovne zmožnosti.

V prispevku bomo predstavili pomen fonološkega zavedanja v zgodnjem opismenjevanju, pregledali ključne stopnje njegovega razvoja ter predstavili nekaj didaktičnih pripomočkov, ki lahko pomembno prispevajo k učinkovitemu in sistematičnemu razvijanju teh spretnosti.

2 Opredelitev fonološkega zavedanja

Fonološko zavedanje pomeni razumevanje, da je jezik, ki ga govorimo, sestavljen iz manjših sestavnih delov. Je občutljivost posameznika na glasovno strukturo besed jezika. Posameznik, ki ima razvito fonološko zavedanje ve, da lahko besede razdeli na zloge ter posamezne glasove oziroma foneme. Z glasovi zna tudi manipulirati (torej jih dodajati, menjati ali odvzemati) (Marcijan Kepec, 2016). Fonološko zavedanje je pomemben temelj za kasnejše učenje branja in pisanja. Raziskave kažejo, da je razvoj fonološkega zavedanja pomemben napovednik kasnejše bralne uspešnosti. Otrok je pripravljen na branje, ko razume, da lahko besede razdelimo na glasove ter pozna črke, ki predstavljajo posamezne glasove. Otroci z dobro razvitim fonološkim zavedanjem so v procesu opismenjevanja uspešnejši od vrstnikov, pri katerih je to področje slabše razvito (Chard in Dickson, 1999).

V literaturi lahko zasledimo več podobnih izrazov in sicer poleg fonološkega zavedanja še glasovno zavedanje in fonemsko zavedanje. Termin fonemsko zavedanje zajema samo manipulacijo z najmanjšimi glasovnimi enotami (Marcijan Kepec, 2016).

S. Pečjak (1999) fonološko zavedanje opredeljuje kot eno izmed ravni jezikovnega zavedanja, ki predstavlja zavedanje odnosa med tiskano besedo in njeno slušno podobo. Otrok se nauči, da so besede sestavljene iz posameznih glasov oziroma fonemov.

Glasovno zavedanje razdelimo v dve kategoriji:

- Glasovno razločevanje ali diskriminacija, ki pomeni sposobnost ločevanja posameznih glasov med seboj.
- Glasovno razčlenjevanje ali analiza pa pomeni sposobnost razčleniti besedo na posamezne glasove. Ta proces je zelo pomemben pri procesu dekodiranja in nam pokaže razliko med dobrimi in slabimi bralci (Pečjak, 1999).

3 Razvoj fonološkega zavedanja

Razvoj fonološkega zavedanja je kompleksen proces, z otrokovim razvojem pa se povezuje abstraktnost fonoloških sposobnosti. Najintenzivneje poteka v predšolskem obdobju. Sistematično urjenje teh veščin pa je zajeto tudi v učnih načrtih za slovenščino v prvem triletnem, saj so dobro razvite fonološke sposobnosti ključne za otrokovo uspešnost v procesu opismenjevanja. V procesu razvoja fonološkega zavedanja se otrok najprej prične zavedati posameznih besed. To pomeni, da začne besede v povedi prepoznavati kot samostojne enote, zmore jih primerjati po dolžini ter jih razdeliti na njihove sestavne dele, zloge. Nato sledi prepoznavanje ter tvorjenje rim. Na naslednji stopnji se otrok prične učiti zlogovanja – prepoznavanja, spaja in odstranjuje zloge. Kot zadnje pa se začne razvijati zavedanje posameznih glasov, kar predstavlja najzahtevnejšo stopnjo v razvoju fonološkega zavedanja. Otrok na tej stopnji prične manipulirati z glasovi (dodajanje, odzemanje) (Pečjak, 1999). Najvišja stopnja fonološkega zavedanja je torej fonemsko zavedanje, ki predstavlja zavedanje, da besede sestavljajo posamezni fonemi.

Jerman (2000) pravi, da razvoj fonološkega zavedanja najintenzivneje poteka med petim in sedmim letom starosti. Na potek razvoja pa najbolj vplivajo inteligentnost, koncentracija ter slušna pozornost. Potek razvoja se pri posameznih otrocih razlikuje, kljub temu pa sledi okvirnemu vzorcu. Otrok, ki ima razvito fonološko zavedanje, torej razume, da je naš govor sestavljen iz besed, te pa lahko razdelimo še na zloge in posamezne glasove. Zaveda se tudi, da je vsaka beseda sestavljena iz točno določenega zaporedja glasov in da vsaka sprememba teh glasov (odvzemanje, dodajanje) spremeni pomen besed. Zmore tudi določiti začetni in končni glas, prepoznati in tvoriti rime, občutljiv je na spremembe v besedah (Božič, idr., 2007). Jerman (2000) je v svoji raziskavi preučeval stopnje fonološkega zavedanja. Ugotovil je, da je med 3. in 4. letom najbolj primeren čas za urjenje rim. V tem času je potrebno otroke čim bolj spodbujati k opisovanju in pripovedovanju zgodb ob slikah ter širiti besedni zaklad. Med 4. in 5. letom se otrok že prične urediti v prepoznavanju začetnih, končnih in vmesnih glasov. Med 5. in 6. letom pričnemo pri otroku urediti glasovno analizo in prepoznavanje specifičnega glasu v besedi. Med 6. in 7. letom pričnemo še s kompleksnejšimi vajami in sicer urimo odstranjevanje posameznih glasov iz besed ter sestavljamo zloge v nesmiselne

besede. Od 7. leta dalje naj bi bil otrok sposoben miselne manipulacije z glasovi (tudi v nesmiselnih besedah). Ta aktivnost zahteva že zelo visok nivo abstrakcije.

4 Vpliv fonološkega zavedanja na branje in pisanje

Slovenski pravopis spada med bolj transparentne, saj se zapis besed v večini ujema z njihovim izgovorom. Bolj kot je jezik transparenten, hitreje in z manj težavami se bo otrok naučil brati in pisati (Košak Babuder, 2014). Na področju povezanosti med fonološkim zavedanjem ter branjem in pisanjem je bilo izvedenih že kar nekaj raziskav. Pokazale so naslednje ugotovitve:

- fonološke sposobnosti bolje napovedujejo morebitne kasnejše težave pri branju kot druge kognitivne sposobnosti;
- dobre oziroma slabe fonološke sposobnosti najbolj ločujejo dobre in slabe bralce;
- treningi pomoči so uspešnejši, če poleg urjenja bralne tehnike zajemajo tudi razvijanje fonoloških sposobnosti.

Raziskovalci na področju disleksije (Snowling, Lundberg, Høien, 1999, v Riddick, 2002) so ugotovili, da so težave na področju fonološkega zavedanja prisotne pri vseh ljudeh z disleksijo, le da se izkazujejo na kontinuumu od lažjih do izrazitejših. Težave se kažejo predvsem kot:

- težave pri ohranjanju zaporedja glasov ali črk v kratkoročnem spominu;
- težave pri besedni analizi;
- težave pri ponavljanju, pisanju ali branju nesmiselnih besed;
- težave s hitrim priklicem barv, števil, črk;
- počasnejši tempo govora, lahko tudi v povezavi z nejasno artikulacijo;
- neuspešnost pri igrah, ki vključujejo manipulacijo fonemov.

Pri branju morajo otroci usvojiti abecedno načelo – asociativno povezavo med glasom in črko. Imeti morajo dobro razvito zavedanje o fonološki strukturi besed. Otroci, ki imajo težave na tem področju, so bolj rizični za nastanek težav pri učenju branja. Pri osebah z disleksijo poteka fonološko procesiranje na ravni glasov dlje časa, nekateri nikoli popolnoma ne usvojijo zavedanja na tej ravni. Razvitost njihovega fonološkega zavedanja pomembno vpliva na kakovost njihovih fonoloških reprezentacij. Namesto, da bi pri dekodiranju besed uporabljali fonološke spretnosti, se upirajo na sobesedilo.

5 Spodbujanje fonološkega zavedanja

Fonološko zavedanje ima velik vpliv na usvajanje branja in pisanja, zato je priporočljivo, da začnemo to področje razvijati že v predšolskem obdobju. Priporočljivo je, da starši fonološko zavedanje spodbujajo ob vsakdanjih aktivnostih z otroki. Dostikrat fonološko zavedanje spodbujamo, brez da bi se tega sploh zavedali. Fonološko zavedanje lahko starši sprva pričnejo spodbujati z branjem in ponavljanjem različnih pesmic, predvsem takih, ki vsebujejo rime. Rime so otrokom zanimive tudi, ko še ne razumejo, kaj rime sploh so. Zgodnje razvijanje fonološkega zavedanja lahko seveda poteka tudi v odsotnosti črk. Črke pa se lahko dodajajo postopoma, s čimer pričnemo krepiti otrokovo fonemsko zavedanje. Pomembno je, da otrok začne spoznavati, da vsaka črka predstavlja točno določen glas (Lowry, 2014). Priporočljivo je, da pri tem ko otroku berete, s prstom nakazujete smer in tempo branja. To bo pri otroku še dodatno okrepilo zavedanje povezave glas-črka ter tudi zavedanje smeri branja. Ozbič in Kogovšek (2005) menita, da se je potrebno pri vajah za krepitev fonološkega zavedanja osredotočiti na slušno raven. Avtorici predlagata različne vaje, s katerimi lahko krepimo fonološko zavedanje:

- vaje glasovne analize (iskanje prvega, zadnjega glasu);
- igre za krepitev verbalnega spomina (npr. sledenje večstopenjskim navodilom);
- iskanje skupne črke v besedi;
- dodajanje, zamenjevanje in odstranjevanje glasov v besedah (sestavljamo nove besede);
- razlikovanje minimalnih parov po zvonečnosti (npr. b/p);
- črkovna veriga (mesto, omara, aligator ...);
- oblikovanje besed iz danih zlogov, glasov;
- aliteracije, anagrami, iskanje rim.

5.1 Primeri dejavnosti za spodbujanje fonološkega zavedanja z uporabo didaktičnih pripomočkov

5.1.1 Razvijanje fonološkega zavedanja na ravni besed, povedi

a) Besedni vlak

Otrok ima pred seboj vlak z več vagoni. Na vsakem vagonu je prostor, kamor otrok za vsako besedo v stavku položi žetonček. Zahtevnost stopnjujemo tako, da povečujemo število besed.

b) Semafor

Pri tej dejavnosti razvijamo zaznavanje in ugotavljanje dolžine besed s pomočjo vidne opore. Otrok položi dlan na levo stran traku, med izgovarjanjem besede pa drsi z rdečim krogcem stran od zelenega kroga. Daljša kot je beseda, večja je razdalja med krogcema.

5.1.2 Razvijanje fonološkega zavedanja na ravni zloga, rime

a) Zlogovna cesta

Pri tej dejavnosti uporabimo predlogo ceste na kateri so prometni znaki STOP. Otrok z avtomobilčkom potuje od znaka do znaka, tako da vsakič, ko se zaključi en zlog, počaka pri prometnem znaku.

b) Zlogovne žabice

Pri tej aktivnosti otrok zloguje besedo in pri tem oponaša gibe žabice s skakanjem po predlogi.

c) Zlogovni bum

Pri tej dejavnosti potrebujemo plastelin, kladivce in predlogo s slikami in polji za koščke plastelina. Otrok ob vsakem zlogu s kladivom splošči kepico plastelina.

d) Barvna igra zlogov

Po tleh učilnice razporedimo barvna polja različnih oblik. Učitelj pove besedo, otrok pa se za vsak zlog premakne na drugo polje.

e) Rimajoče se ribice

Otrok ima pred sabo predloge ribice s sličicami. Najprej učitelj ulovi eno ribico, nato pa mora otrok uloviti tisto ribico, na kateri je sličica, ki se rima s sličico na učiteljevi ribi.

f) Lačna pošast

Potrebujemo slikovno predlogo lačne pošasti ter kartice z navodili. Otrok izžreba kartico na kateri je navodilo (npr. pojedla bi nekaj, kar se rima s krava). Nato mora poiskati sličico, ki se rima z dano besedo in z njo nahraniti pošast.

5.1.3 Razvijanje fonološkega zavedanja na ravni fonema

a) Lačna lutka

Otroku predstavimo posebno lutko, ki je vedno lačna in se najraje hrani z besedami, ki se začenjajo ali končajo na določen glas. Učitelj izbere en glas in nekaj sličic, ki se začnejo na tisti glas ter z njimi nahrani lutko. Otrok mora ugotoviti, kateri glas je lutki najbolj všeč.

b) Glasovni domino

Ustvarimo slikovne predloge kot pri igri domino, vendar namesto pik uporabimo slike. Otroci razvrščajo domine glede na enako prvi ali zadnji glas.

c) Glasovni detektiv

Otrokom ponudimo predlogo z različnimi sličicami ter detektivske lupe. Njihova naloga je, da tekmujejo, kdo bo prvi našel besedo na določen glas.

d) Družabna igra Iščemo glasove

Pri tej igri otroci potujejo po poljih, pri čemer jim število pik na kocki pove, kateri glas v besedi morajo poiskati (npr. če otrok vrže tri pike, mora ugotoviti, kateri je tretji glas v besedi).

e) Glasovni tri v vrsto

Otroci na slikovni predlogi iščejo sličice, ki imajo glas na določenem mestu. Na sličice polagajo barvne žetončke. Zmaga tisti, ki mu prvemu uspe sestaviti tri v vrsto.

f) Družabna igra Besedni detektiv

Pri tej družabni igri otroka spodbujamo k iskanju besed na določen kriterij. Na vsakem

polju mora poiskati besedo iz dane kategorije (npr. poklici, sadje), ki vsebuje določen glas na določenem mestu.

Zaključek

Razvijanje fonološkega zavedanja predstavlja enega izmed temeljnih korakov pri začetnem opismenjevanju otrok, saj pomembno vpliva na njihov kasnejši uspeh pri branju in pisanju. Uporaba raznolikih didaktičnih pripomočkov pri tem procesu omogoča, da otroci na igriv in konkreten način spoznavajo zgradbo jezika ter razvijajo sposobnost prepoznavanja in razlikovanja glasov. Z ustrezno izbranimi dejavnostmi lahko otrokom približamo sicer zahtevne pojme, hkrati pa spodbujamo njihovo motivacijo, radovednost in veselje do učenja. Pomembno je, da se vzgojitelji in učitelji zavedajo pomena postopnosti in sistematičnosti pri razvoju fonološkega zavedanja ter da pri izbiri pripomočkov upoštevajo otrokovo starost, predznanje in individualne potrebe. Didaktični pripomočki naj bodo zato premišljeno vključeni v vsakodnevne dejavnosti, saj omogočajo aktivno sodelovanje otrok in lažje usvajanje novih znanj.

Literatura

- Božič, A., Habe, K. in Jerman, J. (2007). Povezanost glasbenih sposobnosti in fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih. *Psihološka obzorja*, 16(1), 39-52.
- Chard, D. J. in Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. <http://www.ldonline.org/article/6254?theme=print>
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of dyslexia*, 52(1), 139-163.
- Jerman, J. (2000). Ugotavljanje fonološkega razvoja pri predšolskih otrocih. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Košak Babuder, M. (2014). Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov. Zbornik prispevkov. Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah, (str. 120-126). Ljubljana: Društvo Bravo.
- Lowry, L. (2014). Getting ready to read. <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Getting-Ready-to-Read.aspx>
- Marcijan Kepec, A. (2016). Evalvacija učinkovitosti obravnave učenca z disleksijo. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2005). Vaje za fonološko in grafemsko zavedanje ter verbalni spomin. *Defectologica Slovenica: Revija specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije*. 13(3), 70-75.
- Pečjak, S. (1999). Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

METODA UČENJA Z ODKRIVANJEM NA GOZDNI UČNI POTI

Povzetek: Večina ljudi, ki uči, se ne zaveda, da je biti učinkovit učitelj morda najtežje delo v naši družbi. Učinkovit učitelj je tisti, ki uspe prepričati vse učence, da v šoli kakovostno delajo. To pomeni, da učenci izkoristijo svoje sposobnosti, ne pa da v šoli preganjajo dolgčas, kot jih na žalost večina počne. Projektno učno delo, metoda učenja z odkrivanjem in tekočim učenjem sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na spodbujanju učencev k aktivnemu delu, sodelovanju, razmišljanju, impulzivnosti idej in zamisli, izkustvenem učenju in nenazadnje tudi pogojujejo kooperativne odnose med učiteljem in učencem. Tovrstni način osvajanja znanja in predvsem ročnih spretnosti ima veliko prednosti. V današnjem času si šola prizadeva za kakovostno znanje vseh učencev. Učenje ni le pridobivanje znanj, spretnosti in navad, ampak je učenje progresivno spreminjanje posameznika na osnovi lastne aktivnosti, pri čemer se obstoječe znanje povezuje z novim. Takšno učenje je odvisno tudi od pričakovanj emocionalnega in socialnega doživljanja ter posameznikovih stališč. Pouk temelji na učenju z odkrivanjem, problemskemu učenju, konstruktivističnem učenju, interaktivnem učenju, projektnemu načinu dela, medpredmetnim povezovanjem, učenjem z odkrivanjem in tekočim učenjem. Metodo tekočega učenja je s sodelavci razvil Joseph Cornell, ameriški vzgojitelj in ljubitelj narave. Takšna spoznanja omogočajo kakovostnejše znanje, boljše vzdušje v razredu in na koncu učenci ugotavljajo rezultate svojega dela, predvsem pa si veliko zapomnijo.

Ključne besede: projektno učno delo, metoda z odkrivanjem, didaktika, tekoče učenje, ustvarjalni produkt

THE DISCOVERY LEARNING METHOD ON A FOREST EDUCATIONAL TRAIL

Abstract: Most people who teach are unaware that being an effective teacher may be one of the most demanding professions in our society. An effective teacher is one who succeeds in motivating all students to engage in meaningful and high-quality learning. This means that students use their abilities productively rather than merely fighting boredom at school, as unfortunately many do. Project-based learning, the discovery learning method, and flow learning belong to those instructional approaches that encourage students to participate actively, collaborate, think critically, generate ideas and insights spontaneously, and learn through direct experience. Moreover, they promote cooperative relationships between teachers and students. Such methods of acquiring knowledge and especially manual skills have numerous advantages.

Today, schools strive to ensure high-quality learning for all students. Learning is not merely the acquisition of knowledge, skills, and habits; it is a progressive transformation of the individual through personal activity, in which existing knowledge is connected with new understanding. This kind of learning also depends on emotional and social experiences, as well as on individual attitudes and expectations. Contemporary teaching is based on discovery learning, problem-based learning, constructivist learning, interactive learning, project work, interdisciplinary integration, discovery-oriented learning, and flow learning. The concept of flow learning was developed by the American educator and naturalist Joseph Cornell together with his colleagues. These approaches foster deeper understanding, create a positive classroom atmosphere, and ultimately enable students to recognize the results of their own work — and, most importantly, to retain what they have learned.

Keywords: Project work, Discovery learning method, Didactics, Flow learning, Creative product

1 Uvod

V zadnjem času se veliko razpravlja o potrebi po prenovi šolskega sistema, da bi zmanjšali njegove pomanjkljivosti. Tradicionalni pouk temelji na hierarhičnih in avtoritarnih odnosih, ki obremenjujejo učence. Ti so pogosto le pasivni prejemniki informacij, njihovi interesi pa niso dovolj upoštevani. Takšno učenje zmanjša motivacijo in učinkovitost učencev ter spodbuja odklonilni odnos do šole.

Sodobna družba potrebuje izobražene posameznike, saj hitri razvoj znanosti, tehnike in tehnologije temelji na človeških potencialih. Zato je nujno, da šolski sistem že v času rednega izobraževanja posameznike pripravlja in usposablja za aktivno učenje.

Sprehod skozi gozd ima ugoden vpliv na posameznika, saj predstavlja prostor tišine, sproščenosti in stika z naravo. Gozdne učne poti so speljane po gozdovih in so namenjene naravoslovnemu izobraževanju. Omogočajo spoznavanje rastlin, živali, gozdarstva, naravnih pojavov in tradicionalnih obrti, ter spodbujajo aktivno učenje preko izkušenj in opazovanja. Takšne poti so običajno dolge nekaj kilometrov, so dostopne in primerne za sprehode učencev in drugih obiskovalcev.

2 Projektno učno delo in ostale oblike dela z učenci

Učitelji se sprašujemo, zakaj uvajati za učitelja pogosto zahtevnejše, oblike in metode dela? Razvojne tendence v družbi vplivajo na spreminjanje odnosov in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega koncepta (Peček, 2015). Šola se obrača na učence in njihove potrebe in zato je učiteljeva pomembna naloga odkrivanje in razvoj osebnih sposobnosti.

Vedno hitrejši je razvoj znanosti in tehnologije ter spoznanj na področju metodike in psihologije, zato povečujejo potrebo po nenehnem strokovnem izpopolnjevanju posameznika. Ker mu v času izobraževanja pridobljeno znanje ne zadostuje za razumevanje novosti, ki jih mora poznati za uspešno profesionalno delo, je primoran znanje nenehno spolnjevati z izobraževanjem in samoizobraževanjem. Razmah različnih informacijskih medijev postaja lahko prava »mora« osnovni šoli. Če bo ta ostala v svojih klasičnih okvirih in ne bo sledila spremembam v družbi, znanosti, predvsem pa didaktiki, bo prenesla svoj vpliv na učenca. Projektno učno delo združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učenca, temelji na izkustvenem učenju, spodbuja učence k aktivnemu učenju in pogojuje kooperativne odnose med učiteljem in učencem (Novak, 1990). Najznačilnejše karakteristike, po katerih se projektno učno delo loči od tradicionalnega pouka, so tematsko problemski prestop, konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjsko situacijo, ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, kateri nosilci so učenci, upoštevanje interesov, potreb in sposobnosti učencev, kooperativnost, odprtost, poudarek na izkustvenem učenju in poudarek na učenju kot primarni vzgojni funkciji projektne dela (Novak, 1990).

2.1 Tehnična ustvarjalnost učencev

Tehnična ustvarjalnost v šoli nudi možnosti za razvijanje psihomotoričnih sposobnosti učencev. Prav posebej pa se odraža pri motoričnih sposobnostih, zato lahko cilje pri tehnični ustvarjalnosti realiziramo z delovnimi navadami (Bezjak, 1997). Glede na izkušnje lahko rečem, da je najprimernejši način vzgojno izobraževalnega dela prav projektni način dela, predvsem pri pouku tehnike in tehnologije. Projektno učno delo je usmerjeno k ciljem, zato morajo biti naloge načrtovane in dobro organizirane. Pomembno je upoštevanje učenčevih interesov in njihovih sposobnosti. S tem, ko upoštevamo njihove interese, učence motiviramo za delo in se lažje vključujejo v projektni način dela. Če pa se interesi ne pojavijo, je potrebno učence dodatno spodbujati.

Tehnična ustvarjalnost se lahko prepozna v naslednjih stopnjah: tehnična ideja ali zamisel, zbiranje podatkov in gradiv za realizacijo, realizacija in uresničevanje ciljev in kontrola rezultata. Učenčeva tehnična ustvarjalnost se mora razvijati že od malega s tehnično kulturo. Za ustvarjanje novih idej moramo v skupini vzpostaviti čim bolj sproščeno vzdušje. Ustvarjanje zmanjšuje strah pred kritiko ali oceno, učenci morajo biti za delo motivirani in projektne naloge so nalašč za to. Tudi razstava izdelkov ali sodelovanje z izdelki na katerem izmed natečajev spodbuja motivacijo in ustvarjalnost. Vsak učenec se hoče dokazati, biti uspešen.

2.2 Ustvarjalni produkt

Ustvarjalni produkt opredeljuje Ghiselin. Ustvarjalnost pomeni spremembo ali prestrukturiranje dotedanjega razumevanja sveta. Čim bolj neka oseba s svojim produktom spremeni pomenski univerzum, tem bolj je ustvarjalna (Glogovec in Žagar, 1992).

S projektним delom želim učence motivirati in v njih »prebuditi« ustvarjalni produkt, ki se izraža predvsem z operativnimi cilji, ki jih želimo doseči tako, da učenci: razvijajo ustvarjalno mišljenje, preverijo pomen skice svoje ideje za možno kasnejšo izvedbo, izdelek dimenzionirajo, ob skici natančno narišejo sestavno ali delavniško risbo ali tehniško risbo, ob spoznanju obdelave gradiv izberejo ustreznega za izdelavo predmeta, osvojijo delovne operacije, potrebne za izdelavo predmeta, spoznajo in upoštevajo varnostna pravila pri delu ter uporabljajo zaščitna sredstva.

Govorimo lahko o različnih značilnostih ustvarjalnega produkta (ideje, izdelki...). Ena od značilnosti je uporabna vrednost in premalokrat se upošteva ustvarjalnost učencev. Učenci namreč težko naredijo nekaj takega s širšo uporabno vrednostjo. Ni pa nujno, da je produkt uporaben v tistem času, v katerem je nastal. Iz zgodovine vemo, da mnogo velikih odkritij

takratne družbe niso priznavale, pa so se kasneje izkazala zelo uporabna. Dostikrat pa ni možno tega kriterija uporabiti zaradi same narave ustvarjalnosti npr. umetniških stvaritev ne moremo presojati z vidika uporabnosti.

Presojanje ustvarjalnosti pa je na podlagi tega kriterija tudi lahko sporno, če novosti produkta ustrezno ne opredelimo (Peček, 2015). Nanj pa lahko gledamo z dveh vidikov. Psihološkega (upoštevamo individualni napredek osebe- če učenec napravi, česar prej ni bil sposoben) ali sociološkega vidika (merilo nam je skupina, ki ji posameznik po starosti, izobrazbi... pripada oziroma neka širša družbena skupnost). Čim bolj redek je dosežek, tem bolj je nov in neobičajen. Učenčevo ustvarjalnost lahko ocenjujemo z obeh vidikov, vendar se v vzgojni praksi bolj upošteva socialni. Izdelkov posameznih učencev ne bi smeli prepogosto primerjati z izdelki drugih učencev v skupini, saj so učenci, ki nekoliko »kasnijo« v svojem razvoju, le redko ocenjeni kot ustvarjalni, kar seveda spodbudno ne vpliva na njihov nadaljnji razvoj. Omeniti pa je potrebno še ustreznost ali primernost, kar pomeni, da ustvarjalni produkt ustreza problemski situaciji. Prva naloga ocenjevalca je, da poišče tiste odgovore, ki niso povezani z zastavljenim vprašanjem. Šele, ko smo te odgovore izločili, pristopimo k vrednotenju preostalih odgovorov glede na stopnjo njihove ustvarjalnosti. Ustreznost pa ne smemo zamenjati s pravilnostjo.

2.3 Metoda učenja z odkrivanjem

To je posebna oblika učenja, saj učenci sami prihajajo do spoznanj po lastni miselni poti, z lastnim iskanjem, odkrivanjem, preizkušanjem Omogočeno jim je eksperimentiranje, opazovanje, sodelovanje, izražanje svojih mnenj in predlogov... Postopek pa poteka v šestih fazah.

V prvi fazi so se seznanili s problemom, zastavila sem jim ga sama. Problem je bil dovolj odprt, da je dopuščal različne poti reševanja in več možnih rešitev.

V drugi fazi smo poskušali opredeliti problem ter ugotavljali, kaj jim je že dano in kaj morajo sami poiskati.

V tretji fazi so zbirali manjkajoče informacije oziroma konkretna navodila in material za rešitev problema: pogovor s starši ali drugimi odraslimi osebami, z opazovanjem, eksperimentiranjem, iskanjem na spletu, pomoč pisnih virov in literature ...

V četrti fazi so iskali različne možne rešitve in si pomagali z vprašanji.

Peta faza je bila usmerjena k vrednotenju možnih rešitev in sicer so se ravnali po vzorcu pravilno- napačno. Za dobro se je izkazalo, da so samostojno vrednotili svoje rezultate, kar je prispevalo k večji kritičnosti.

V šesti fazi pa so vse pridobljeno znanje ustrezno posplošili. To dosežejo tako, da rešujejo nove probleme, za katere velja naučeni princip reševanja, da iščejo nove primere za kak pojem... in da razumejo naučeno.

2.3.1 Prednosti učenja z odkrivanjem:

- povečuje intelektualne potenciale, otroci usvajajo informacije po poteh, da jih lahko uporabijo pri reševanju problemov,
- večja se notranja motivacija otrok, saj odkrivanje pomeni neke vrste podkrepitev,
- otroci odkrivajo raziskovalni stil za reševanje katerekoli vrste nalog in izboljšajo tehnike raziskovanja,
- boljša je zapomnitev usvojenega znanja, ker lahko otroci med učenjem organizirajo informacije v okviru lastnega sistema povezovanja.

2.4 Tekoče učenje

Tekoče učenje poteka v štirih stopnjah:

1. Vzbuditev navdušenja – Otroci se učijo, če ima snov pomen, je uporabna, zabavna ali pa vzbuja njihova čustva. Čas, porabljen za ustvarjanje posebnega vzdušja (radovednost, zabava, osebno zanimanje), je neprecenljiv. Ko enkrat vzbudimo navdušenje (zanos) posameznika, je to navdušenje možno usmeriti na učno uro ali izkušnjo.
2. Usmeritev pozornosti – Pravo učenje brez koncentracije ni mogoče. Aktivnosti na tej

stopnji udeležence izzivajo na zabaven in kreativen Priročnik za učenje in igro v gozdu 17 način. Da bi »izzive« premagali, se morajo igralci skoncentrirati na eno izmed svojih fizičnih čutil. Tako postanejo bolj mirni, opazujoči in odprti za okolico.

3. Neposredna izkušnja – Šele ko sta pozornost in energija sodelujočih vzbujena in osredotočena, lahko začnemo dojemati naravo. Dejavnosti te stopnje imajo dramatičen vpliv, ki ljudi globlje poveže z naravo. Te dejavnosti nam omogočajo odkriti globlji, notranji čut za povezanost in razumevanje. Razvijanje ljubezni in skrbi za zemljo je možna le skozi neposredne izkušnje, drugače ostane naše znanje le na oddaljeni, teoretični ravni in se nas nikoli globlje ne dotakne.

4. Delitev navdiha – Ta stopnja omogoča zanimiv način pogleda na naučeno. V našem ponorelem svetu morajo učenci in učitelji vse prevečkrat skakati iz ene aktivnosti v drugo, ponovni pogled na aktivnost pa lahko našo izkušnjo okrepi in poglobi. Za to ne potrebujemo veliko časa. Lahko gre za preprosto odgovarjanje na nekaj vprašanj, vpis v dnevnik ali risanje. Goethe je rekel: »Če veselje s kom deliš, ga to podvoji.« Če omogočimo, da udeleženci svoje izkušnje delijo, se poveča učenje celotne skupine, prav tako pa se skupina poveže (Cornell J, 1989).

3 Izvedba

Gozdnati hrib Šumberk je dragocena zelena oaza občine Domžale. Zato ga je le-ta leta 2007 razglasila za gozd s posebnim namenom. Del Šumberka je iz apnencev. Ti skupaj z vodo ustvarjajo zanimiv kraški svet, ki ga tu najlepše predstavljata Podreška jama in Dolga jama. Arheologi domnevajo, da je na Šumberku nahajališče prazgodovinske naselbine. Učno pot je zasnoval Zavod za gozdove Slovenije, KE Domžale. Vodnik je izdala Občina Domžale. Pot je krožna, z začetkom in koncem na zahodnem vznožju hriba Šumberka, ki leži na vzhodnem robu Domžal, ob sotočju Kamniške Bistrice in Rače. Nadmorska višina ob vznožju hriba je 297 m, višji od dveh vrhov Šumberka pa doseže nadmorsko višino 358 m. Na poti je označenih 14 točk, na katerih so predstavljeni nižinski hrastov gozd, gozdna tla, plemenita drevesa, nasad iglavcev, razgledišče, glog, smreka, »škratovo« drevo, brezo, jelovo bukov gozd, bukev, življenje drevesa, borov gozd ter lubadar in sušice. Točke so označene s številkami. Vsebinsko poti izredno zanimivo ilustrira vodnik, ki obiskovalcem pomaga doživeti pot na aktiven način, z opazovanjem, odgovarjanjem na vprašanja in reševanjem nalog.

Zaključek

Vse naše življenje je poskus čim bolj zadovoljiti eno ali več od teh potreb. Kje učenci zadovoljujejo svoje potrebe? Pri predmetih tehnika, šport, glasba, igralske dejavnosti, pri interesnih dejavnostih, dnevnih dejavnostih, kjer delajo v skupini, dosežejo več, ker si medsebojno pomagajo in obenem zadovoljujejo potrebo po pripadnosti.

Čeprav se učenci med seboj razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Učitelji, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi, so zadovoljene tudi potrebe učitelja. Delo učitelja je, da se z učenci pogovarja, jih posluša, omogoča, da je razred prostor, v katerem je učenje prijetno, vnaša izboljšave. Ko bodo učenci odkrili, da so sposobni kvalitetnega dela, jih bo predmet veselil. Odkritje »jaz lahko naredim nekaj dobrega, uspešnega« vodi k motivaciji. Potrebno je poskrbeti za ustrezno metodo, strategijo in didaktiko dela že v zgodnjem obdobju odrasčanja. Ni pomembno koliko učne gozdne poti učenci prehodijo, pomembno je, da so med potjo aktivni izvajalci in da z vsemi čutili spremljajo pridobljeno znanje za trajnostni razvoj.

Literatura

- Bezjak, J. (1997). Projektno delo pri pouku tehnike, kot uspešna oblika in metoda sodobne inženirske pedagogike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Cornell J. (1989). Približajmo naravo otrokom : vodič k naravi za starše in vzgojitelje. Celje: Mohorjeva družba.
- Glogovec, Z. in Žagar, D., (1992). Ustvarjalnost: Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Gozdarski inštitut Slovenije (2016). Priročnik za učenje in igro v gozdu. Ljubljana: založba Silva Slovenica.
- Novak, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, V. (1987). Misli, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: DZS.

UČENJE VOŽNJE S KOLESOM = PRIPRAVA NA ŽIVLJENJE

Povzetek: Športna dejavnost v predšolskem obdobju je ključnega pomena za celostni razvoj otroka, saj spodbuja gibalne, funkcionalne in osebnostne sposobnosti. Družina ima pri tem pomembno vlogo, saj s svojim zgledom vpliva na otrokovo nadaljnjo udejstvovanje v športu in oblikovanje vrednot. Kolesarstvo, kot ena najbolj razširjenih športnih dejavnosti v Sloveniji, otrokom ponuja priložnost za razvoj ravnotežja, samozavesti in odgovornosti, hkrati pa jih uči prometne varnosti in spoštovanja pravil. Na Osnovni šoli Jožeta Moškriča vključujejo številne aktivnosti, povezane s kolesarstvom – od sodelovanja v projektu Varno na kolesu do izvedbe tehniških dni, poligonov in tekmovanj. Učenje vožnje s kolesom otrokom ne prinaša le gibalnih spretnosti, temveč jih spodbuja k vztrajnosti, sodelovanju in trajnostnemu razmišljanju, s čimer šola uresničuje svojo vizijo spoštovanja, poštenosti, pomoči, pripadnosti in zmernosti.

Ključne besede: Gibanje, kolesarstvo, prometna vzgoja

LEARNING TO RIDE A BICYCLE = PREPARING FOR LIFE

Abstract: Physical activity in the preschool period is of key importance for the child's overall development, as it promotes motor, functional, and personal abilities. The family plays an important role by setting an example that influences the child's further involvement in sports and the formation of values. Cycling, as one of the most popular sports activities in Slovenia, offers children the opportunity to develop balance, self-confidence, and responsibility, while also teaching them traffic safety and respect for rules. At Jože Moškrič Primary School, numerous activities related to cycling are included – from participation in the Safe Cycling project to the implementation of technical days, obstacle courses, and competitions. Learning to ride a bicycle not only provides children with motor skills but also encourages perseverance, cooperation, and sustainable thinking, thereby helping the school to promote its core values of respect, honesty, helpfulness, belonging, and moderation.

Keywords: physical activity, cycling, traffic education

1 Uvod

Športna dejavnost v predšolskem obdobju daje temeljna gibalna znanja vsakemu otroku, kajti v tem obdobju je človek najbolj izpostavljen vplivom okolja. Zadostne in ustrezne gibalne dejavnosti so ključnega pomena za gibalni in funkcionalni razvoj otroka. Prav tako pa se preko pozitivnega družinskega okolja prenašajo vzorci ukvarjanja s športom, zato družina temeljno vpliva na otrokovo nadaljnjo gibalno dejavnost, prav tako pa na njegovo osebnost in razvoj vrednot (Videmšek, 2003). Avtorica dodaja, da je gibalni razvoj v ospredju predvsem v prvih letih življenja. Začne se z naravnimi oblikami gibanja, kot sta plazenje ter lazenje, in prehaja do zelo celostnih in zahtevnejših športnih dejavnosti. Z dejavnostmi v zaprtem prostoru ali na prostem razvija svoje funkcionalne in gibalne sposobnosti in postopoma spoznava ter usvaja različne športne zvrsti. Pomembno vlogo pri njihovem razvoju igrajo starši, ki bi se morali čim pogosteje igrati s svojim otrokom in ga spodbujati k športnim dejavnostim. Učenje vožnje s kolesom je ena izmed tistih gibalnih dejavnosti, pri kateri skorajda ne gre brez podpore staršev. Zajec in dr. (2010) so ugotovili, da je kolesarjenje kot dejavnost zelo priljubljeno med otroci, saj so ga uvrstili na drugo mesto po pogostosti ukvarjanja med tednom. Zelo zanimiv pa je tudi podatek, da od anketiranih otrok oziroma staršev velika večina kolesari v krogu družine. Gibanja kot so plazenje, hoja, tek in plezanje, bo otrok razvil prej ali slej, saj so to prirojeni načini gibanja. Drugih načinov gibanja, kot so drsanje, smučanje, kolesarjenje in plavanje, pa se mora otrok še naučiti. Zato je zelo pomembno, da ta gibanja uvrščamo v delo v vrtcih in tudi doma (Pišot in Jelovčan, 2006, v Rakovec, 2025). Za kompleksnejša gibanja so otroci najbolj dovzetni v mladosti. Najboljša leta za gibalno učenje so v zgodnjem otroštvu, med 5. in 8. letom (Rajtmajer, 1991, v Pišot in Jelovčan, 2006). V tem obdobju se otrokov sistem še prilagaja na spremembe in je vpliv na gibalne sposobnosti največji. Pišot in Jelovčan (2006, v Rakovec, 2025) omenjata pri razvoju otroka še pojem gibalni transfer. Sposobnost gibalnega transferja otrokom omogoča, da informacije iz ene naučene dejavnosti prenesejo na učenje in izvajanje druge, kar lahko s pridom izkoristimo. Preden začnemo učiti vožnjo s kolesom, lahko učenje olajšamo tako, da

jih prej seznanimo z različnimi športi kot so smučanje, drsanje, rolanje ali vožnja s skirojem.

2 Pomen kolesarstva za otroke

Kodrin (2013) razlaga, da je kolesarjenje v Sloveniji ena izmed najbolj množičnih športnih dejavnosti. Zaradi lahke dostopnosti in mnogih pozitivnih učinkov je postalo del rekreacije skoraj vsakega posameznika. Ob tem omenja učenje kolesa s pomočjo igre in zabavnih vsebin. Avtor v diplomski nalogi predstavi nekaj različnih načinov učenja kolesa, ki pa imajo marsikaj skupnega. Vsem je skupno učenje poganjanja in vzpostavljanje oziroma vzdrževanje ravnotežja. Hkrati pa se učijo tudi notranjega ravnotežja - potrpežljivosti, osredotočenosti in samozaupanja. Mentorji vožnje v šoli lahko z igro pozitivno vplivajo na boljšo motivacijo otrok in hitrejšo učenje vožnje s kolesom. Pri učenju lahko uporabijo naslednje elemente: Vožnja v prostem teku, igre zaustavljanja, vožnja po ravni črti, vožnja s plastičnimi klobučki na glavi, igra počasne dirke in prenašanje lončka za mlajše učence ter različni poligoni za starejše učence (Kodrin, 2013). Avtor v svoji diplomski nalogi opozarja, da s tem, ko otroka naučimo vožnje kolesa, proces učenja še ni zaključen. Prej ali slej se bo otrok znašel v potencialno nevarnem okolju, ki ga ni vajen. Zato priporoča, da se poleg spretnosti otroka uči tudi osnov vožnje v prometu. V 4. in 5. razredu se učenci že pripravljajo na kolesarski izpit, kjer spoznajo prometna pravila, prometne znake, varno vožnjo in pomen zaščitne opreme. Učijo se, kako morajo ravnati na cesti, kako prečkati križišče, kaj pomeni rdeča luč, in zakaj je čelada obvezna. Pri tem se ne učijo le pravil, ampak tudi spoštovanja - do drugih udeležencev v prometu, do pravil in do sebe. Spoštujejo, ker razumejo, da so prometna pravila tam zato, da varujejo življenje. Vožnja s kolesom nas uči tudi sodelovanja. Ko se učenci udeležujejo kolesarskih vaj ali tekmovanj, se učijo, da niso sami na cesti. Učijo se pravilne komunikacije, spoštovanja drugih kolesarjev in pešcev, pa tudi pomoči sošolcu, ki mu morda ne gre tako dobro. Z učenjem vožnje pa pridejo tudi padci, ki so lahko brez posledic, lahko pa se končajo tudi v bolnišnici. Zato vedno, kadar otroka učimo vožnje s kolesom, mu poskušamo privzgojiti uporabo čelade, primerno obnašanje in varno vožnjo v prometu.

3 Kolesarske aktivnosti v oš Jožeta Moškriča

V Osnovni šoli Jožeta Moškriča smo na temo kolesarstva za šolsko leto 2025/2026 vključili naslednje dejavnosti:

- Mentorji prometne vzgoje smo posodobili varno učno pot ter jo predstavili staršem
- Prvič sodelujemo v projektu Varo na kolesu. Cilji projekta so trajnostna mobilnost, aktivnost in zdravje ter varnost v prometu. Projekt je razdeljen na 2 sklopa: Sklop Postajam kolesar je namenjen učencem, ki se pripravljajo na kolesarski izpit, sklop Aktivno na kolesu pa je namenjen vsem učencem od 1.-9. razreda. Učenci pri projektu sodelujejo s pripravo literarnih izdelkov, kvizov, z likovnim ustvarjanjem ali pa lahko izdelajo priročnik s temo varno kolesarjenje.
- Kolesarsko društvo Rajd (Rajd, 2020) vsako šolsko leto ponuja izvedbo športnih dni za učence četrtih razredov osnovnih šol in so namenjeni spoznavanju s kolesom in vožnji v KoloParku. Na svoji spletni strani z video vsebino predstavijo osnovne tehnike vožnje, ki jih lahko mentorji prometne vzgoje uporabijo pri utrjevanju znanja v 5. razredu, skupaj z izvedbo kolesarskega poligona. Avtor predstavlja 6 najpomembnejših vsebin:
Pregled opreme in ogrevanje, osnovni položaj na kolesu, zaviranje, sestopanje s kole-sa, zavoji, pravila v Koloparku
- V prvem razredu bomo izvedli tehniški dan z naslovom Promet. Učenci spoznavajo prometne znake in osnovna pravila, vadijo ravnotežje in vožnjo na ali šolskih poligonih, ustvarjajo plakate, pesmice in zgodbe o varnem kolesarju, se učijo pomena nošenja čelade in vidnosti v prometu.
- Učenci 7. in 8. razredov se bodo v okviru izbirnega predmeta Šport za zdravje in Šport za sprostitev udeležili kolesarjenja po PST.
- Učenci 4. razredov bodo na taboru v ČŠOD Fara izvedli kolesarski poligon.
- Za učence 6.-9. razreda bomo prvič organizirali tekmovanje Kaj veš o prometu.
- Učenci 4. in 5. razredov so izpolnili anketo z naslovom Moje kolesarske navade, s katero

smo preverjali njihov odnos ter navade do kolesarjenja. Rezultati bodo predstavljeni na konferenci MIB.

Zaključek

Učenje vožnje s kolesom je ena tistih izkušenj, ki se vtisnejo v spomin za vse življenje. Ko otrok prvič sede na kolo, se ne uči le premikanja naprej s pomočjo pedal, temveč stopa na pot samostojnosti, poguma in odgovornosti. Na prvi pogled se zdi, da gre zgolj za učenje ravnotežja, toda v resnici se za tem skriva veliko več: učenje vožnje s kolesom je kot priprava na življenje samo. Tako kot v življenju se tudi pri kolesarjenju učimo postopno, z napakami, z vztrajnostjo in s pomočjo drugih. Vsak padeč nas nečesa nauči, vsak uspešen krog po dvorišču pa v nas prebudi občutek ponosa. Kolo postane učitelj življenjskih vrednot, pa tudi konkretnih znanj, ki jih učenci spoznavajo v osnovni šoli. V sodobnem času, ko veliko otrok preživi ure pred zasloni, kolesarjenje ponuja dragoceno ravnovesje - gibanje, stik z naravo in občutek svobode. Poleg tega pa spodbuja trajnostno razmišljanje: manj avtomobilov, manj onesnaževanja in več skrbi za okolje.

V prihajajočem letu smo si na šoli zadali vizijo šole s petimi temeljnimi vrednotami naše skupnosti:

- zaupanje in spoštovanje, ki sta temelj dobrih odnosov,
- poštenost, ki vodi k pravičnosti in odgovornosti,
- medsebojno pomoč, ki krepi povezanost in solidarnost,
- pripadnost, ki nas povezuje v skupnost,
- zmernost, ki nas uči ravnotežja in premišljenosti.

Prepričani smo, da so to vrednote, ki jih razvijamo tudi z izvajanjem vseh kolesarskih dejavnosti.

Literatura

Rajd, K. (2020, 16. maja). Video učenje: Osnovne tehnike vožnje. KD Rajd. Pridobljeno 4. november 2025, s spletne strani: <https://www.kd-rajd.si/2020/05/16/video-ucenje-osnovne-tehnike-voznje/>

Rakovec, K. (2025). Kolesarjenje v predšolskem obdobju. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kodrin, M. (2013). Program učenja vožnje s kolesom za otroke. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

Videmšek, M., Bedrajs, P. in Karpljuk, D. (2003). Mali športnik: gibalne dejavnosti otrok do tretjega leta starosti v okviru družine. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, R. in Šimunič, B. (2010). Otok v gibanju doma in v vrtcu: povezanost gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja. Koper: Univerza na Primorskem.

Pišot, R. in Jelovčan, G. (2006). Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju. Koper: Univerza na Primorskem.

OD IDEJE DO IGRE: PRISTOPI K UČENJU PROGRAMIRANJA S POMOČJO OKOLJA ZA USTVARJANJE RAČUNALNIŠKIH IGER

Povzetek: Videoigre so danes ena najbolj razširjenih oblik digitalne zabave, ki jo igra skoraj enako število moških in žensk, kar kaže na njihov širok demografski doseg. Napredek v tehnologiji in računalniški opremi je igre spremenil v kompleksne sisteme, ki združujejo programiranje, oblikovanje, umetnost in zvok. Novi modeli, kot je play-to-earn, ter tehnologije virtualne resničnosti (VR) ustvarjajo poglobljene interaktivne izkušnje in nove možnosti za učenje programiranja. Sodobna orodja, kot sta Unity in Blender, omogočajo ustvarjanje lastnih 3D svetov ter razvoj VR aplikacij, kar spodbuja kreativnost, računalniško mišljenje in tehnološko pismenost. Virtualna resničnost uporabniku omogoča potopitev v tridimenzionalna okolja z občutkom prisotnosti. Naprave, kot so Meta Quest 3, HTC Vive in PlayStation VR, omogočajo naravno interakcijo preko krmilnikov ali gest, hitro odzivnost in realistično upodabljanje okolij. Unity kot igralni pogon omogoča razvoj interaktivnih iger in VR izkušenj, vključuje vizualni urejevalnik, programiranje v C#, testiranje in izvoz aplikacij na različne platforme. Praktični primeri razvoja VR iger, kot so Lov na zaklad in VR Labirint, združujejo 3D modeliranje, programiranje in interaktivnost, spodbujajo prostorsko orientacijo, logično mišljenje in ustvarjalnost ter predstavljajo učinkovit način učenja programiranja in oblikovanja uporabniške izkušnje v virtualnem okolju.

Ključne besede: učenje programiranja, razvoj iger, Unity, 3D modeliranje, virtualna resničnost (VR), računalniško mišljenje, izkustveno učenje

LEARNING ALGORITHMS THROUGH GAMIFICATION

Abstract: Video games are today one of the most widespread forms of digital entertainment, played by nearly equal numbers of men and women, demonstrating their broad demographic reach. Advances in technology and computer hardware have transformed games into complex systems that combine programming, design, art, and sound. New models, such as play-to-earn, and virtual reality (VR) technologies create immersive interactive experiences and offer new opportunities for learning programming. Modern tools like Unity and Blender enable the creation of custom 3D worlds and the development of VR applications, fostering creativity, computational thinking, and technological literacy. Virtual reality allows users to immerse themselves in three-dimensional environments with a strong sense of presence. Devices such as Meta Quest 3, HTC Vive, and PlayStation VR enable natural interaction through controllers or gestures, fast responsiveness, and realistic environment rendering. Unity, as a game engine, facilitates the development of interactive games and VR experiences, providing a visual editor, C# programming, testing, and deployment across multiple platforms.

Practical examples of VR game development, such as Treasure Hunt and VR Maze, combine 3D modeling, programming, and interactivity, promoting spatial orientation, logical thinking, and creativity. They represent an effective way to learn programming and design user experiences within a virtual environment.

Keywords: programming education, game development, Unity, 3D modeling, virtual reality (VR), computational thinking, experiential learning

1 Uvod

Videoigre danes veljajo za enega najbolj razširjenih in vplivnih oblik digitalne zabave, saj jih po svetu igra več milijard ljudi. V nasprotju s pogostim prepričanjem je razmerje med moškimi in ženskami pri igranju videoiger skoraj enako, kar kaže na širok demografski doseg te oblike interaktivne umetnosti. Razvoj tehnologije in vedno zmogljivejše računalniške strojne opreme sta videoigre spremenila v kompleksne večplastne sisteme, ki združujejo programiranje, oblikovanje, umetnost in zvok. V zadnjih letih so se pojavili novi pristopi k oblikovanju videoiger, kot so modeli igranj in zasluži (angl. play-to-earn), ki igralcem omogočajo sodelovanje v ekonomskih ekosistemih znotraj iger. Hkrati napredek na področju virtualne resničnosti (VR) odpira popolnoma nove možnosti interaktivnosti in poglobljenosti izkušenj. Združitev teh tehnologij ne le spreminja način igranja, temveč tudi način učenja programiranja, saj razvoj iger postaja vse bolj dostopen in privlačen za učence ter študente. Sodobna razvojna okolja, kot sta Unity in Blender, omogočajo ustvarjanje lastnih 3D svetov ter razumevanje osnov programiranja skozi konkretno delo. Takšen praktičen pristop združuje elemente kreativnosti, računalniškega mišljenja in tehnološke pismenosti ter predstavlja učinkovit način za spodbujanje zanimanja za programiranje in sodobne digitalne tehnologije.

2 Virtualna resničnost

Virtualna resničnost (VR) predstavlja tehnologijo, ki uporabniku omogoča potopitev v računalniško ustvarjeno okolje, kjer se lahko giblje, raziskuje in interagira z elementi na način, ki posnema resnično izkušnjo. S pomočjo VR-očal in dodatnih naprav, kot so ročni krmilniki ali sledilni senzorji, uporabnik doživlja tridimenzionalni prostor, v katerem ima občutek prisotnosti – kot bi bil del samega digitalnega sveta.

V zadnjih letih se je VR močno razvil, predvsem zaradi napredka v strojni opremi in dostopnosti naprav, kot so Meta Quest, HTC Vive in PlayStation VR. Te tehnologije omogočajo realistično upodabljanje okolij, hitro odzivnost in naravno interakcijo z objekti v prostoru. Poleg zabavne industrije VR vse bolj prodira tudi na področja izobraževanja, medicine, arhitekture in usposabljanja, saj omogoča varno in poglobljeno simulacijo resničnih situacij. V kontekstu učenja programiranja in razvoja iger VR predstavlja izjemno priložnost – ne le kot platforma za ustvarjanje inovativnih projektov, temveč tudi kot orodje, ki spodbuja ustvarjalnost, prostorsko razumevanje in logično mišljenje pri učencih in razvijalcih.

3 Meta Quest 3

Meta Quest 3 so samostojna VR naglavna očala tretje generacije podjetja Meta, ki predstavljajo enega najnaprednejših in hkrati najbolj dostopnih sistemov za doživljanje virtualne in razširjene resničnosti. Delujejo brez potrebe po računalniku ali kablju, kar uporabniku omogoča popolno svobodo gibanja. Upravljanje poteka z brezžičnimi krmilniki Touch Plus, ki zaznavajo natančne gibe rok, ali z ročnimi gestami, kar dodatno povečuje občutek naravne interakcije z virtualnim okoljem.

Očala Meta Quest 3 so trenutno najbolj razširjena samostojna VR naprava na trgu, njihova cena pa znaša približno 600 €. Nedavno je bila predstavljena tudi cenejša različica Quest 3S, ki ponuja nekoliko okrnjene funkcionalnosti, a ohranja dobro uporabniško izkušnjo po dostopnejši ceni okoli 420 €.

Uporabniki lahko dostopajo do širokega nabora plačljivih in brezplačnih aplikacij ter iger prek trgovine Meta Store, ki nenehno širi svojo ponudbo. Zaradi zmogljivosti, uporabnosti in vsestranskosti so očala Meta Quest 3 postala ena vodilnih naprav v svetu virtualne in razširjene resničnosti, primerna tako za zabavo kot tudi za izobraževalne in razvojne namene.



Slika 1: Meta Quest 3

4 Unity

Unity je eno izmed najbolj priljubljenih orodij za razvoj 2D, 3D in XR aplikacij. Gre za vsestranski igralni pogon, ki omogoča ustvarjanje interaktivnih izkušenj – od preprostih mobilnih iger do zahtevnih VR-simulacij. Posebej razširjen je zaradi svoje dostopnosti, fleksibilnosti in brezplačne različice, namenjene manjšim razvijalcem. Njegov vizualni urejevalnik Unity Editor omogoča hitro prototipiranje ter ponuja številne vodiče, ki olajšajo samostojno učenje in razvoj. Zaradi teh prednosti danes velik del mobilnih iger deluje prav na Unity pogonu, ki se je uveljavil kot eno ključnih orodij v sodobni industriji videoiger.



Slika 2: Unity

5 Primeri iger

Hearthstone je digitalna zbirateljska kartna igra podjetja Blizzard Entertainment, ki temelji na vesolju Warcraft. Igralci zbirajo karte, sestavljajo različne kombinacije in se pomerijo v strateških dvobojih. Igra je preprost primer, kako lahko premišljeno oblikovana pravila, uporabniški vmesnik in ravnovesje med naključjem ter strategijo ustvarijo privlačno igralno izkušnjo.

Superhot VR je inovativna strelska igra v navidezni resničnosti, v kateri se čas premika le, ko se premika igralec. Ta unikatna mehanika zahteva razmislek, natančnost in taktično načrtovanje gibov. Igra predstavlja odličen primer uporabe VR-tehnologije, saj igralca popolnoma potopi v dogajanje in ga spodbuja k aktivnemu gibanju ter hitremu odločanju.

Subnautica je pustolovska 3D igra preživetja, v kateri se igralec znajde na tujem oceanskem planetu. Naloga je raziskovati okolje, zbirati vire, graditi opremo in preživeti v neznanem podvodnem svetu. Igra združuje elemente raziskovanja, ustvarjanja in pripovedovanja zgodbe ter prikazuje, kako lahko kompleksni sistemi in grafično dovršeno okolje ustvarijo močno občutek vpletenosti in radovednosti pri igralcu.



Slika 3: Igre Hearthstone, Superhot VR in Subnautica

6 Igralni pogon

Unity je programska platforma za razvoj interaktivnih aplikacij in iger, ki združuje več ključnih komponent v enotno okolje. Vsebuje upravitelja scene, kjer je prikazana hierarhija vseh objektov v projektu, grafični pogon za upodabljanje 2D in 3D scen, fizikalni pogon za simulacijo trkov, težnosti in gibanja ter sistem za animacije, ki omogoča upravljanje prehodov med različnimi animacijskimi stanji.

V okolju Unity ustvarjalci oblikujejo 3D ali 2D scene, uvažajo modele, zvoke in teksture ter s pomočjo skript v jeziku C# programirajo igralno logiko in interaktivnost. Platforma omogoča tudi testiranje, gradnjo in izvoz aplikacij na različne naprave – od računalnikov in mobilnih telefonov do naprav za virtualno resničnost, kot so očala Meta Quest. Unity tako predstavlja celovit razvojni ekosistem, ki podpira celoten proces – od ideje do končne izvedbe aplikacije ali igre.



Slika 4: Igralni pogon

7 Unity in XR (eXtended Reality)

Unity omogoča razvoj interaktivnih iger in izkušenj za VR-očala, kot so Meta Quest. Za testiranje VR aplikacij je potrebna povezava z očali prek Meta Link – bodisi preko kabla ali brezžično. V uradnem dodatku XR Interaction Toolkit Unity ponuja širok nabor orodij za sledenje glavi, rokam, krmilnikom in gibanju uporabnika, kar omogoča naravno interakcijo v virtualnem okolju. Poleg tega je na voljo veliko učnih virov in vodičev za razvoj XR vsebin, kot so Valem Tutorials in uradni Unity vodiči, ki razvijalcem pomagajo pri hitrem začetku in učinkovitem ustvarjanju VR/AR projektov. Unity tako predstavlja celovito okolje za razvoj VR izkušenj, ki združuje programiranje, 3D modeliranje in interaktivnost v enem integriranem sistemu.

8 Izdelava igre Lov na zaklad

Za ilustracijo razvoja VR igre v Unityju si lahko zamislimo preprosto igro »Lov na zaklad«, ki je namenjena igranju z Meta Quest VR očali. Igralec se znajde v tridimenzionalnem virtualnem okolju, kjer mora poiskati skrite predmete ali zaklade. Igra je zasnovana tako, da poudarja raziskovanje, interakcijo z objekti in uporabo VR kontrolnikov.



Slika 5: Igra Lov na zaklad

Razvoj igre poteka v več korakih: najprej ustvarimo 3D okolje, ki lahko vključuje pokrajino, predmete in zaklade. Predmeti se uvažajo kot 3D modeli iz zunanjih programov, kot je Blender, ali pa se uporabijo vgrajeni elementi Unityja. Nato se doda skriptna logika v C#, ki določa, kaj se zgodi, ko igralec pobere zaklad – na primer štetje točk ali sprožitev animacije. Za interakcijo v VR se uporabi XR Interaction Toolkit, ki omogoča sledenje glavi, rokam in kontrolnikom ter naravno upravljanje z objekti v prostoru. Igra se testira z uporabo Meta Link povezave z očali, bodisi preko kabla ali brezžično, kar omogoča sprotno preverjanje delovanja. Takšna igra je primer, kako lahko že v začetni fazi razvoja združimo 3D modeliranje, programiranje in VR interaktivnost, hkrati pa predstavlja odlično učno izkušnjo za razumevanje osnov programiranja, fizike in oblikovanja uporabniških izkušenj v virtualnem prostoru.

9 Izdelava igre VR Labirint

Igralec se znajde v 3D labirintu in mora najti izhod, preden poteče čas. Igra je zasnovana tako, da spodbuja prostorsko orientacijo, hitre odločitve in raziskovanje. V labirint lahko dodamo interaktivne predmete, kot so ključi, vrata ali pasti, ki zahtevajo razmislek in uporabo VR kontrolnikov.



Slika 6: Igra Labirint

Koraki razvoja v Unityju:

- Ustvarjanje labirinta: S pomočjo Unity terena ali uvoženih 3D modelov se oblikuje labirint z različnimi potmi in ovirami.
- Interaktivni predmeti: Dodamo predmete, kot so ključi ali vrata, ki jih igralec pobira ali aktivira. To se programira preko C# skript, ki določajo logiko odklepanja, štetje časa ali točk.
- VR interakcija: Z uporabo XR Interaction Toolkit igralec lahko upravlja z objekti, odpira vrata, premika predmete in navigira po labirintu z naravnimi gibi rok in telesa.
- Testiranje: Igro testiramo z Meta Quest VR očali preko Meta Link povezave (žično ali brezžično), da preverimo delovanje interakcij in sledenje gibom.
- Optimizacija: Dodamo vizualne in zvočne učinke, prilagodimo težavnost labirinta ter zagotovimo gladko delovanje na VR napravi.

Igra VR Labirint omogoča razumevanje osnov 3D prostorskega oblikovanja, programiranja igralne logike in interaktivnosti v VR okolju. Hkrati spodbuja računalniško mišljenje, prostorsko orientacijo in kreativnost ter predstavlja motivirajoč primer, kako lahko preprosta igra postane privlačna izkušnja za igralca.

Zaključek

Razvoj videoiger z uporabo okolja Unity in tehnologij VR predstavlja sodoben, praktičen in privlačen način za učenje programiranja ter digitalnega ustvarjanja. Unity omogoča celovit razvojni proces – od ustvarjanja 3D ali 2D scen, uvažanja modelov, tekstur in zvokov, do programiranja igralne logike v C#, testiranja ter izvažanja aplikacij za različne naprave, vključno z VR očali, kot so Meta Quest. S pomočjo XR Interaction Toolkit je mogoče ustvarjati interaktivna okolja z naravnim sledenjem glavi, rokam in kontrolnikom, kar igralcem zagotavlja poglobljeno in realistično izkušnjo. Uporaba VR tehnologije v učenju in ustvarjanju iger spodbuja računalniško mišljenje, ustvarjalnost in prostorsko razumevanje, hkrati pa omogoča razvoj aplikacij, ki so uporabne v zabavi, izobraževanju in drugih področjih. Preprosti primeri, kot je igra »Lov na zaklad«, prikazujejo, kako se lahko kombinirajo elementi 3D modeliranja, interaktivnosti in programiranja, da se oblikuje celovita in funkcionalna VR izkušnja. Celotno področje razvoja iger z Unity in VR tako ponuja učinkovit, praktičen in motivirajoč pristop k učenju programiranja, ki združuje teoretično znanje s praktičnimi veščinami in omogoča ustvarjanje inovativnih digitalnih vsebin.

Literatura

- Coutinho, C. (2021). Unity® virtual reality development with VRTK4: A no-coding approach to developing immersive VR experiences, games, and apps. Apress.
- Gamer Demographics: Facts and Stats About the Most Popular Hobby in the World V DataProt. (dostopno 7. 11. 2025) <https://dataprot.net/statistics/gamer-demographics/>
- Hussain, K. (2022). AR & VR development mastery: Creating immersive experiences from beginner to expert. Independently published.
- Linowes, J. (2018). Unity virtual reality projects: Second edition. Packt Publishing.
- Linowes, J. (2020). Unity 2020 virtual reality projects: Learn VR development by building immersive applications and games with Unity 2019.4 and later. Packt Publishing.
- Parisi, T. (2015). Learning virtual reality. O'Reilly Media.
- Top play to earn tokens V Coinmarketcap. (dostopno 17. 11. 2025). <https://coinmarketcap.com/view/play-to-earn/>

UČNA POT KOT ORODJE PROFESIONALNE IN DIDAKTIČNE RASTI

Povzetek: Prispevek z naslovom Učna pot kot orodje profesionalne in didaktične rasti opisuje proces uvajanja in razvoja formativnega spremljanja (FS) v prvem razredu osnovne šole. Namen prispevka je bil raziskati, kako lahko učna pot kot didaktično orodje podpira aktivno vlogo učencev pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju lastnega učenja ter hkrati spodbuja profesionalno rast učitelja. Avtorica je predstavila konkreten primer učne poti »S Črkcem potujem in se opismenjujem«, ki združuje elemente zgodnjega opismenjevanja, vizualno-prostorskega razumevanja, grafomotorike in igre. V jedru prispevka so opisani ključni postopki uvajanja FS, kot so predstavitev učnih ciljev, soustvarjanje kriterijev uspešnosti z učenci, ugotavljanje predznanja, sprotne spremljanje napredka z uporabo metod samopreseje ter refleksija skozi besedne povratne informacije in didaktične pripomočke. Učna pot je zasnovana postopno in vizualno, pri čemer simbolna cesta vodi učence od začetnega spoznavanja črk do njihove samostojne uporabe v besedah in krajših besedilih. Vključuje tudi multisenzorne in digitalno podprte dejavnosti, ki krepijo gibanje, pozornost, koordinacijo ter zmožnosti samoregulacije učenja. Rezultati opazovanj in kolegijskih hospitacij kažejo, da je uporaba učne poti prispevala k večji motivaciji, samostojnosti in odgovornosti učencev. Učenci so bolje razumeli cilje učenja, prepoznavali merila uspeha in aktivno sodelovali pri spremljanju lastnega napredka. Hkrati je avtorica skozi refleksijo in sodelovanje s kolegi razvila svojo profesionalno prakso, okrepila sposobnost prilagajanja pouka individualnim potrebam učencev ter izboljšala pedagoški dialog v razredu. Prispevek izpostavlja, da učna pot kot orodje FS ne izboljšuje le učenja učencev, temveč prispeva tudi k razvoju profesionalne kompetence učitelja, oblikovanju sodelovalne učiteljske skupnosti in ustvarjanju pozitivne učne kulture. Ključne ugotovitve poudarjajo pomen jasnih kriterijev, sprotne povratne informacije, refleksije ter aktivne vloge učencev za učinkovito učenje in profesionalni razvoj.

Ključne besede: formativno spremljanje, učna pot, profesionalna rast učitelja, samopreseja, refleksija.

THE LEARNING PATH AS A TOOL FOR PROFESSIONAL AND DIDACTIC GROWTH

Abstract: The article titled The Learning Path as a Tool for Professional and Didactic Growth, describes the process of introducing and developing formative assessment (FA) in the first grade of primary school. The purpose of the article was to explore how a learning path, as a didactic tool, can support pupils' active role in planning, monitoring, and evaluating their own learning, while simultaneously promoting the teacher's professional growth. The author presents a concrete example of the learning path "Travelling and Learning Literacy with Letterkin", which combines elements of early literacy, visual-spatial understanding, grapho motoric skills, and play. The core of the article describes key procedures in implementing FA, such as presenting learning goals, co-creating success criteria with pupils, identifying prior knowledge, continuously monitoring progress through self-assessment methods, and reflecting through verbal feedback and didactic tools. The learning path is designed to be gradual and visual, with a symbolic road guiding pupils from initial letter recognition to their independent use in words and short texts. It also includes multisensory and digitally supported activities that enhance movement, attention, coordination, and self-regulation in learning. The results of observations and peer classroom visits show that the use of the learning path contributed to greater pupil motivation, independence, and responsibility. Pupils developed a better understanding of learning goals, recognized success criteria, and actively participated in monitoring their own progress. At the same time, through reflection and collaboration with colleagues, the author improved her professional practice, strengthened her ability to adapt instruction to individual pupils' needs, and enhanced pedagogical dialogue in the classroom. The article highlights that the learning path as a formative assessment tool not only improves pupils' learning but also contributes to the development of the teacher's professional competence, the formation of a collaborative teaching community, and the creation of a positive learning culture. The key findings emphasize the importance of clear criteria, continuous feedback, reflection, and active pupil involvement for effective learning and professional development.

Keywords: formative assessment, learning path, teacher professional growth, self-assessment, reflection.

Uvod

Namen prispevka je predstaviti razvoj učne poti kot orodja za profesionalno in didaktično rast učitelja v okviru uvajanja formativnega spremljanja (FS) v prvem razredu osnovne šole. Uvajanje FS izhaja iz potrebe po spremembi tradicionalne učne prakse, ki pogosto postavlja učitelja v središče, k pristopu, kjer imajo učenci aktivno vlogo pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju lastnega napredka. Glavni cilj je bil preučiti, kako lahko učni cilji, kriteriji uspešnosti, samopreseja in refleksija prispevajo k večji motivaciji, samostojnosti in odgo-

vornosti učencev. Hkrati prispevek predstavlja, kako tak pristop spodbuja profesionalno rast učitelja ter krepí kulturo sodelovanja v kolektivu. Problematika izhaja iz spoznanja, da sodobna šola potrebuje transparentne, sodelovalne in reflektivne oblike poučevanja, ki spodbujajo razvoj samoregulacije in kompetenc 21. stoletja.

Teoretična izhodišča

Formativno spremljanje se razume kot proces, pri katerem učitelj in učenec sproti zbirata informacije o učenju, jih analizirata in uporabljata za prilagajanje nadaljnjih učnih korakov. Gre za dinamičen in prilagodljiv pristop, ki presega tradicionalno preverjanje znanja, saj se ne osredotoča zgolj na končni rezultat, temveč na podporo učenju že v samem procesu. Po mnenju ZRSS (2023) formativno spremljanje spodbuja notranjo motivacijo učencev in razvija njihove metakognitivne sposobnosti, saj jih navaja k razmišljanju o lastnem učenju, samorefleksiji in prevzemanju odgovornosti za lasten napredek.

V skladu z ugotovitvami B. Marentič Požarnik (2010) je učenje najbolj učinkovito takrat, ko je učenec aktivno vključen v proces, ko razume cilje in ko ima možnost spremljati lastni napredek. Avtorica poudarja pomen notranje motivacije, samoregulacije ter učiteljeve vloge kot spodbujevalca učenčevega razvoja, kar se v celoti sklada z načeli formativnega spremljanja. Tak pristop temelji na spodbujanju učenčevega samostojnega mišljenja, refleksije in razvijanja metakognitivnih strategij, ki vodijo k trajnostnemu učenju.

Mateja Peršolja (2021) opredeljuje formativno spremljanje kot proces, ki temelji na dialogu med učiteljem in učencem ter na jasni postavitvi učnih ciljev in kriterijev uspešnosti. Poudarja, da je bistvo formativnega spremljanja zagotavljanje sprotne, konkretne in razvojno usmerjene povratne informacije, ki učencu omogoča razumevanje, kje se trenutno nahaja, kam želi priti in kako lahko do cilja pride. Po njenem mnenju je kakovostna povratna informacija ključen element FS, saj aktivno vključuje učenca v proces učenja in spodbuja razvoj njegove samoregulacije. Peršolja prav tako opozarja, da formativno spremljanje ni zgolj skupek metod ali orodij, temveč način razmišljanja o poučevanju in učenju, ki zahteva spremembo učiteljeve vloge – iz prenašalca znanja v spodbujevalca učenčevega razvoja.

V tem okviru se učna pot oblikuje kot pomembno didaktično orodje, ki vizualno in postopno ponazarja napredek učenca. Omogoča mu razumevanje poti od začetnega predznanja do zelenega cilja, hkrati pa učitelju nudi vpogled v razumevanje, napredek in morebitne vrzeli pri učenju. Učna pot lahko vključuje različne elemente, kot so stopnjevanje nalog, kontrolni sezname, samoevalvacijske kartice ali grafični prikazi napredka. Tako učenci aktivno spremljajo svoje dosežke, se učijo prepoznavati lastne močne in šibke točke ter sproti prilagajajo učne strategije.

Praktični primeri vključujejo:

- Samoevalvacija: učenci ob zaključku posamezne učne enote ocenijo svoje razumevanje določene vsebine, kar jim omogoča prepoznavanje področij, kjer potrebujejo dodatno podporo.
- Sodelovalno učenje: učenci v majhnih skupinah razpravljajo o svojih odgovorih ali rešujejo naloge skupaj, pri čemer si medsebojno dajejo povratne informacije, kar krepí tako znanje kot komunikacijske spretnosti.
- Vključitev učnih ciljev v učni proces: učitelj z učenci jasno opredeli cilje in kriterije uspešnosti, da učenci razumejo, kaj se od njih pričakuje, in lahko sami spremljajo svoj napredek.

Učna pot učencu omogoča, da aktivno sodeluje pri načrtovanju lastnega napredka, spremlja svoje dosežke in sproti prilagaja učne strategije. S tem proces učenja postane bolj transparenten, učenci pridobijo večjo samostojnost, odgovornost in motivacijo za nadaljnje učenje. Formativno spremljanje tako ne služi le kot orodje za ocenjevanje, temveč kot sistematičen pristop k izboljšanju učnih procesov, pri katerem je vsak učni korak priložnost za refleksijo, prilagoditev in poglobljanje razumevanja.

Redna uporaba formativnega spremljanja omogoča tudi učitelju, da pravočasno prepozna učence s težavami, spremeni učne strategije ali prilagodi tempo pouka. Hkrati spodbuja

razvoj kritičnega mišljenja in samoiniciativnosti pri učencih, saj jih uči, kako prevzeti odgovornost za lastno učenje, kako analizirati lastne napake in kako učinkovito uporabiti pridobljeno znanje v različnih kontekstih. Dolgoročno prispeva k celostnemu razvoju učenca, saj spodbuja trajnostno učenje, krepi samoregulacijo, ustvarjalnost in sposobnost samostojnega reševanja problemov. Formativno spremljanje in učna pot tako skupaj tvorita celovit pristop k učenju, kjer učenci postanejo aktivni soustvarjalci lastnega znanja, učitelji pa vodniki in mentorji, ki zagotavljajo podporo, strukturo in povratne informacije na poti do učenja. S tem se ustvari okolje, ki spodbuja radovednost, motivacijo in trajnostno rast, kar je ključno za uspešno in kakovostno izobraževanje v sodobni šoli.

Opis profesionalne rasti

Prvi koraki uvajanja formativnega spremljanja (FS) segajo v obdobje med letoma 2015 in 2017, ko se je avtorica s pristopom prvič seznanila ter sodelovala v inovacijskem projektu bralnega napredka Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljene izkušnje so pomembno vplivale na njeno nadaljnjo pedagoško pot in so postale temelj za kasnejše projektno delo. Med pomembnejšimi izpostavlja sodelovanje z inštitutom BeGrejt v šolskem letu 2023/24, katerega namen je bil krepitev učiteljske skupnosti ter poglobljanje razumevanja formativnega spremljanja znotraj kolektiva.

V šolskem letu 2024/25 se delo nadaljuje z vključevanjem v intervizijo, izvajanjem kolegičnih hospitacij in spodbujanjem medsebojnega učenja učiteljev, kar omogoča stalno refleksijo, izmenjavo dobrih praks in razvoj profesionalnih kompetenc. Ključno pri tem osebnem in strokovnem razvoju je, da se za uvajanje formativnega spremljanja odloči vsak učitelj sam, ko začuti njegovo vrednost in ponotranji način dela, ki ga ta pristop prinaša.

Tak način poučevanja zahteva pogum za izhod iz ustaljenih okvirjev, opustitev rutinskega dela po delovnih zvezkih ter večjo mero fleksibilnosti in ustvarjalnosti pri načrtovanju učnega procesa. Od prvih stikov s formativnim spremljanjem do danes je avtorica skozi različne projekte in strokovna sodelovanja postopno nadgradila pouk v prvem razredu. Aktivno spremljanje odziva učencev ji je omogočilo sprotno prilagajanje vsebin in pristopa, kar je prispevalo k večji vključenosti učencev, njihovi samostojnosti ter poglobljenemu razumevanju učne snovi. Formativno spremljanje se je tako izkazalo ne le kot metoda dela, temveč kot način razmišljanja in delovanja, ki spodbuja rast tako učencev kot tudi učiteljev.

Uvajanje formativnega spremljanja v razredu

Pri izvajanju formativnega spremljanja v razredu učitelj najprej jasno predstavi cilj učne dejavnosti, s čimer učencem omogoči razumevanje, kaj se bodo učili in zakaj je določena vsebina pomembna. Jasno opredeljen učni cilj učencem pomaga, da razumejo namen dejavnosti, hkrati pa jim omogoča, da učni proces doživljajo kot smiselno in povezano celoto. V naslednjem koraku učitelj skupaj z učenci oblikuje kriterije uspešnosti, kar učencem omogoča, da prepoznajo, kaj pomeni uspešno doseganje ciljev ter kako lahko do teh ciljev pridejo. Takšno sodelovalno oblikovanje kriterijev krepi razumevanje pričakovanj in povečuje občutek lastne odgovornosti za učenje.

Pomemben del procesa formativnega spremljanja predstavlja tudi ugotavljanje predznanja. S tem učitelj pridobi vpogled v začetna izhodišča učencev, njihove izkušnje in morebitne vrzeli v znanju, kar mu omogoča načrtovanje diferenciranih učnih pristopov. Na podlagi teh informacij lahko učinkoviteje prilagodi vsebino, tempo in način poučevanja ter zagotovi, da se vsak učenec uči znotraj svojega območja najbližjega razvoja.

Med samim učenjem učenci sproti spremljajo svoj napredek z različnimi metodami samopresoje. Pri tem uporabljajo na primer barvne kartice, kocke ali dvig prstkov, s katerimi označujejo stopnjo razumevanja učne vsebine. Takšne enostavne, a učinkovite metode učencem omogočajo, da takoj izrazijo, kako dobro razumejo snov, učitelju pa nudijo dragoceno povratno informacijo o tem, kje je potrebno dodatno pojasnilo ali podpora.

Ključno vlogo v procesu formativnega spremljanja ima refleksija. Ta lahko poteka v parih, v manjših skupinah ali skozi individualni pogovor med učiteljem in učencem. S pomočjo refleksije učenci razmišljajo o tem, kaj so se naučili, kako so do tega znanja prišli in kaj bi

lahko izboljšali. Učitelj pri tem zagotavlja sprotne in razvojno naravnane povratne informacije, ki učencem pomagajo ozaveštevati dosežke, razumeti napake in načrtovati nadaljnje korake učenja. Takšen pristop spodbuja sodelovalno kulturo v razredu, kjer so učenci aktivni soustvarjalci učnega procesa. V takšnem učnem okolju se zmanjšuje občutek tekmovalnosti, hkrati pa se krepi občutek varnosti, sprejetosti in zaupanja. Učenci se postopoma učijo, da je napaka naravni in dragocen del učnega procesa, saj omogoča učenje iz izkušenj in spodbuja nadaljnje raziskovanje. Vloga učitelja se v tem kontekstu spreminja – iz prenašalca znanja postane partner v učenju, ki s strokovnim usmerjanjem, spodbudo in povratnimi informacijami podpira osebni in učni razvoj vsakega posameznika.

Primer učne poti opismenjevanja velikih tiskanih črk

Eden izmed osrednjih primerov uporabe formativnega spremljanja v zgodnjem opismenjevanju, ki nastaja skupaj z učenci je učna pot (Slika 1) S Črkcem potujem in se opismenjujem. Gre za didaktično zasnovano, ki na inovativen način povezuje elemente zgodnjega opismenjevanja, vizualno-prostorskega razumevanja, grafomotorike ter igre. Učna pot temelji na simbolni cesti, ki ponazarja proces učenja od prvega stika s črko do njene samostojne uporabe. Vsaka postaja na tej poti predstavlja eno izmed faz učenja, pri čemer se učenci postopno premikajo od spoznavanja oblike črke do zmožnosti njene uporabe v pisanju in tvorjenju lastnih besedil.

V začetni fazi (Slika 2) se učenci srečajo z lutko Črkcem, ki jih popelje v svet posamezne črke skozi zgodbo in domišljjsko popotovanje po državi, katere ime se začne z enako črko. Na ta način se črka poveže z realnim kontekstom in postane del širšega pojmovnega okvira. Učenci ob tem spoznajo državo, njeno zastavo, glavno mesto ter kulturne in kulinarične značilnosti in degustirajo jed ali pijačo, ki se začne na obravnavano črko in omogoča vključevanje čutnega in izkustvenega učenja. Tak pristop povezuje jezik, kulturo in senzorično izkušnjo, kar spodbuja celostni razvoj otrok in njihovo notranjo motivacijo za učenje.

V nadaljevanju učne poti učenci črke oblikujejo (Slika 3) iz različnih materialov, kot so plastelin, volnene vrvice ali pesek, s čimer razvijajo fino motoriko in zaznavno-motorične povezave. Uporabljajo tudi samoevalvacijske simbole in preprosta merila uspešnosti, ki jih skupaj z učiteljem oblikujejo v okviru formativnega spremljanja. Na primer, učenec sam prepozna, da je bil uspešen, če zna črko pravilno zapisati in jo prepoznati v besedi. Tak način dela spodbuja metakognitivno razmišljanje, saj učenci razumejo cilje svojega učenja in sproti ocenjujejo lastni napredek.

Osrednji del učne poti vključuje multisenzorne in digitalno podprte dejavnosti, pri katerih učenci utrjujejo črke z gibanjem, igro in sodelovanjem. Preko nalog, kot so »prevozi črko z avtomobilčkom«, »potipaj in napiši črko« ali interaktivne računalniške igre, učenci povezujejo različne senzorične kanale ter krepijo zbranost, prostorsko orientacijo in sposobnost prepoznavanja glasov. Takšne dejavnosti omogočajo diferenciacijo in personalizacijo učenja, saj se lahko vsak učenec uči v skladu s svojimi sposobnostmi, tempom in zanimanji. V zaključni fazi učenci povezujejo naučene črke v besede in krajša besedila, pri čemer vse bolj prevzemajo odgovornost za svoje učenje. Izbirajo naloge glede na svoje potrebe, spremljajo lastne dosežke in vrednotijo napredek (Slika 4) s pomočjo učne poti kot vizualnega orodja. Tak pristop spodbuja razvoj samoregulacije, refleksije in zavedanja lastnih učnih procesov. Učna pot tako ni le pripomoček za opismenjevanje, temveč celovit sistem formativnega spremljanja, ki otroku omogoča aktivno vlogo, učitelju pa jasen vpogled v učenčev razvoj in napredek.

Rezultati in opažanja

Hospitacije kolegov so pokazale, da tako zasnovane učne ure potekajo bolj dinamično, razgibano in vključujoče, pri čemer učenci aktivno sodelujejo v učnem procesu. Z opazovanjem je bilo mogoče ugotoviti, da učenci razumejo učne cilje, poznajo kriterije uspešnosti in se lažje osredotočijo na proces učenja, kar omogoča bolj zavestno spremljanje lastnega napredka. V okviru formativnega spremljanja so se pokazali številni pozitivni učinki na učenčevo vedenje in pristop k učenju. Učenci so izrazito motivirani za napredek, razvi-

jajo večjo samostojnost in prevzemajo odgovornost za lastno učenje. Opaziti je bilo tudi zmanjšanje tekmovalnosti, saj se poudarek premika z ocenjevanja drug drugega na sodelovanje in skupno rast. Poleg tega je kakovost povratne informacije med učenci in učiteljem izboljšana, saj so učenci bolj pripravljeni sprejemati konkretne in razvojno naravnane komentarje, učitelj pa lahko natančneje prilagaja nadaljnje učne korake. Hkrati se oblikuje in krepi sodelovalna učna skupnost, v kateri učenci med seboj izmenjujejo znanje, izkušnje in ideje ter se podpirajo pri doseganju učnih ciljev. Tudi kot učitelj sem preko refleksije in kolegialnih hospitacij pridobila globlji vpogled v lastno pedagoško prakso. Spoznala sem, kako pomembno je profesionalno učenje znotraj kolektiva, saj interakcija s sodelavci omogoča primerjavo praks, izmenjavo učinkovitih metod in skupno reševanje izzivov. Tak proces tako prispeva k osebnemu in strokovnemu razvoju učitelja, krepitvi zavedanja o vlogi formativnega spremljanja ter izboljšanju kakovosti pouka za vse učence.

Zaključek

Uvajanje formativnega spremljanja in oblikovanje učnih poti je pomembno prispevalo k razvoju učne kulture v razredu in na ravni celotne šole. Učenci so v procesu postali bolj samostojni, odgovorni in refleksivni, kar se je odražalo v njihovi večji zmožnosti samopresoje, zavedanja učnih ciljev ter spremljanja lastnega napredka. Učitelji so ob tem razvili refleksivno prakso, razširili profesionalne kompetence in pridobili poglobljen vpogled v procese učenja svojih učencev.

Analiza opazanj in refleksij je pokazala, da uvedba formativnega spremljanja spodbuja kulturo odprte komunikacije, kjer učenci in učitelji vzpostavljajo partnerski odnos, temelječ na zaupanju in sprotne povratne informacije. Tak pristop omogoča večjo prilagodljivost pouka in večjo vključenost učencev v načrtovanje lastnega učenja. Pri tem se povečuje notranja motivacija, saj učenci razumejo pomen učnih ciljev in aktivno sodelujejo pri doseganju uspeha. Poleg tega se je pokazalo, da redna uporaba učnih poti spodbuja sodelovanje med učitelji, krepi strokovne razprave in prispeva k oblikovanju učne skupnosti, usmerjene v stalno izboljševanje pedagoške prakse.

Med ključne prednosti takšnega pristopa spadajo večja motivacija učencev, izboljšana komunikacija, razvijanje sodelovalnih odnosov in splošen dvig kakovosti pouka. Učitelji, vključeni v proces formativnega spremljanja, poročajo o večji profesionalni samozavesti in pripravljenosti na inovativne pristope poučevanja. Kljub temu pa se kot izzivi kažejo časovna zahtevnost priprave učnih poti, potreba po stalnem strokovnem usposabljanju in kontinuirani podpori kolektiva.

V prihodnje bo delo usmerjeno v nadgradnjo digitalnih elementov učne poti, razvoj orodij za samoregulacijo učencev in nadaljnje širjenje dobre prakse znotraj učiteljskih skupnosti. Ključni cilj ostaja krepitev kompetenc učiteljev za oblikovanje refleksivne, sodelovalne in učeče se šolske skupnosti, v kateri je učenje razumljeno kot proces skupne rasti in izboljševanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Literatura

- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ). (2023) Formativno spremljanje pri pouku. Smernice za razvoj formativnega spremljanja v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2010). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Peršolja, M. (2021). Formativno spremljanje znanja v praksi. Domžale: Mateja Peršolja s.p.

VIZUALNA KOMUNIKACIJA KOT ORODJE SAMOREGULACIJE V UČNEM OKOLJU PRI UČENCIH Z AVTISTIČNIM SPEKTROM

Povzetek: Vizualna komunikacija predstavlja pomembno podporo pri razvijanju samoregulacije učencev v učnem okolju. Učencem, ki se soočajo z izzivi pri koncentraciji, motivaciji ali čustveni regulaciji, lahko vizualna podpora služi kot strukturiran in pomirjujoč okvir. Različni vizualni didaktični pripomočki pri učencih spodbujajo samokontrolo in samostojnost. Omogočajo jim, da se zanašajo na lastne strategije in ne zgolj na usmerjanje učitelja. Prav tako zmanjšujejo stres in povečujejo občutek varnosti. Tak način komunikacije je posebno priljubljen pri učencih, ki imajo diagnosticirano motnjo avtističnega spektra. Izkušnje kažejo, da se učenci s pomočjo vizualnih pripomočkov v učnem okolju veliko bolje znajdejo. Vizualna komunikacija ni le estetska, temveč je tudi funkcionalna in razvojno naravnana. V učnem procesu ima pomembno vlogo pri spodbujanju aktivne vloge učencev. V prispevku je predstavljen primer učenke, ki je imela težave pri prepoznavanju stiske v določenih situacijah. Za učenko je bil oblikovan didaktični pripomoček, namenjen lažjemu prepoznavanju stiske in postopnemu razvijanju strategij samoregulacije.

Ključne besede: komunikacija, motnja avtističnega spektra, prilagoditev, strukturirano učno okolje, vizualni didaktični pripomoček

VISUAL COMMUNICATION AS A TOOL FOR SELF-REGULATION IN THE LEARNING ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM

Abstract: Visual communication represents an important support in developing students' self-regulation within the learning environment. For students who face challenges with concentration, motivation, or emotional regulation, visual support can serve as a structured and calming framework. Various visual teaching aids encourage self-control and independence among students. They enable students to rely on their own strategies rather than solely on teacher guidance. Visual support also reduces stress and increases the sense of security. This type of communication is particularly effective for students diagnosed with autism spectrum disorder. Experience shows that students navigate the learning environment much better with the help of visual aids. Visual communication is not only aesthetic but also functional and developmentally oriented. In the learning process, it plays a significant role in promoting students' active participation. This paper presents the case of a student who had difficulties recognizing distress in certain situations. A teaching aid was designed for the student to facilitate the recognition of distress and the gradual development of self-regulation strategies.

Key words: communication, autism spectrum disorder, adaptation, structured learning environment, visual teaching aid

1 Uvod

Delo z učenci s posebnimi potrebami predstavlja za pedagoške delavce precejšen izziv. Še večji izziv je delo z učenci, ki imajo diagnosticirano motnjo avtističnega spektra, saj se ti učenci na določenih področjih precej razlikujejo od ostalih. Naše delovno okolje je zato precej razgibano. Da učencem omogočimo najbolj optimalne pogoje učenja in poučevanja v času njihovega šolanja, se učitelji ves čas izobražujemo in raziskujemo. Ni namreč splošnih pravil po katerih ti otroci delujejo. O motnji avtističnega spektra je do sedaj znanega že precej. V svojem širšem pomenu zajema avtizem in Aspergerjev sindrom, pervazivno razvojno motnjo, sindrom patološkega izogibanja zahtevam in semantično – pragmatično motnjo (Hannah, 2009). Gre za širok spekter potreb, ki zajema otroke s težavami različnih stopenj in sposobnosti. Vsak učenec je edinstven, zato je nujno prilagajanje učnih metod in pristopov glede na njegove individualne značilnosti. Pri delu se pogosto srečujemo z izzivi na področju komunikacije, socialne interakcije in senzorične občutljivosti. Pomembno je, da učitelji razvijamo strpnost, potrpežljivost in ustvarjalnost, saj so ti dejavniki ključni za uspešno vključevanje otrok v učni proces.

2 Jedro

2. 1 Razumevanje otroka z motnjami avtističnega spektra

Pri svojem delu se najpogosteje srečujem s težavami na področju komunikacije in razume-

vanja, socialne interakcije in adaptivnega vedenja.

Tako kot vsi otroci so si tudi otroci z motnjo avtističnega spektra med seboj različni in imajo različne potrebe. Naše zavedanje o njihovih težavah nam lahko pri zagotavljanju prijetnega okolja pomaga in olajša delo.

Da bi k takim otrokom pravilneje pristopili, moramo poznati nemalo njihovih specifik. Hannah (2009) podrobno zajame njihove najbolj značilne težave.

Otroci z motnjo avtističnega spektra (MAS) se pogosto soočajo z izzivi na več področjih, ki pomembno vplivajo na njihovo vsakodnevno funkcioniranje in vključevanje v učni proces. Prvo področje, ki izstopa, je komunikacija. Pri teh otrocih je pogosto prisotno pomanjkanje želje po kakršni koli komunikaciji, kar se kaže v umikanju iz socialnih situacij in omejenem izražanju potreb. Pogoste so govorne motnje ali kasnejši razvoj govora, kar dodatno otežuje vzpostavljanje stika z vrstniki in odraslimi. Ko se govor razvije, je pogosto pikolovski in dobeseden, kar nakazuje na slabo razumevanje ali popolno nerazumevanje fraz, šal in metafor. Tak način komunikacije lahko vodi do nesporazumov in občutka izoliranosti, saj otrok težko razume nebesedne namige in kontekst pogovora.

Drugo pomembno področje je socialna vest in interakcija. Otroci z MAS pogosto kažejo zanimanje za druge le takrat, ko imajo od tega neposredno korist. Čeprav so lahko ljubeznivi, to počnejo pod svojimi pogoji, brez občutka za čas in kraj, kar lahko vodi do neprimernih vedenj v določenih situacijah. Zaradi teh značilnosti je vključevanje v skupinske dejavnosti zahtevno, zato je potrebna premišljena podpora učiteljev in strokovnjakov.

Tretje področje, ki ga je treba izpostaviti, je pomanjkanje domišljije in fleksibilnosti mišljenja. Otroci z MAS pogosto uporabljajo igrače na neskladen način, na primer vrtijo kolesca avtomobilčka namesto da bi ga potiskali po tleh. Takšno vedenje kaže na težave pri simbolni igri in ustvarjalnosti. Poleg tega se močno upirajo spremembam, kar se lahko izrazi kot histeričen jok ali vedenjski izbruh ob najmanjšem odstopanju od rutine. Učenje je pogosto usmerjeno v pomnjenje brez razumevanja, kar pomeni, da otrok zna ponoviti informacije, vendar jih ne zna uporabiti v novih situacijah. Omejena sposobnost predvidevanja in ponovne uporabe preteklih izkušenj dodatno otežuje prilagajanje na spremembe in reševanje problemov. Razumevanje teh značilnosti je ključno za pedagoško delo, saj omogoča načrtovanje ustreznih strategij podpore. Učitelji moramo ustvarjati strukturirano in predvidljivo okolje, uporabljati vizualne pripomočke ter spodbujati postopno uvajanje sprememb. Le s prilagojenimi pristopi lahko otrokom z MAS omogočimo optimalne pogoje za učenje, socialni razvoj in vključevanje v skupnost.

Med težavnim vedenjem in motnjami avtističnega spektra ni obvezne povezave. Za trenutne vedenjske težave ni nujno, da se bodo ohranile vse življenje. Tako kot naše, se tudi otrokove veščine in strategije obvladovanja razvijajo (Whitaker, 2011).

2. 2 Učenje in poučevanje otrok z motnjo avtističnega spektra

Za razumevanje in nudenje dobre pomoči in s tem možnost napredka, je ključnega pomena, da v šolskem okolju otroku omogočimo prijetno in varno okolje za razvijanje sprejemljivih vedenjskih vzorcev. Največ uspehov prinaša timsko delo učiteljev, staršev, strokovnih delavcev in zunanjih institucij, kjer so jasno postavljene meje, tako v šolskem prostoru kot v domačem okolju (Frank, 2021). Še posebej je pomembno, da se učitelji zavežejo k doslednemu upoštevanju skupnega dogovora. Zaradi edinstvenosti vsakega otroka smo učitelji izzvani preizkusiti marsikatero strategijo in pristop, predno ugotovimo kaj otroku ustreza. (Frank, 2021) priporoča učiteljem prilagodljivost in odprtost za nove metode in nasvete, krepitev močnih področij otroka in na ta način zmanjševanje možnosti za neprimerno vedenje. Pri poučevanju otrok z motnjo avtističnega spektra je ključno, da učitelji upoštevamo tudi vse prilagoditve in s tem otroku olajšamo pot do pridobitve novega znanja. Mednje spada tudi primeren prostor v razredu, prostor za umik, slikovna podpora na primernem mestu, dosledno obveščanje otrok o spremembah (Križnar, 2019).

2. 3 Vizualna komunikacija z otrokom

Vizualna komunikacija z otrokom, ki ima motnjo avtističnega spektra, je ena izmed ključnih

strategij. Predstavlja ključno podporo pri razumevanju in izražanju. Ti otroci pogosto težje razumejo verbalna navodila, zato jim vizualni pripomočki, kot so slike, simboli, piktogrami ali urniki, omogočajo jasnejše razumevanje informacij. Takšna komunikacija zmanjšuje njihov stres in občutek zmede. Ustvarja predvidljivost in strukturo, ki sta za otroke zelo pomembni. Poleg tega vizualni elementi ostanejo na voljo dlje časa kot govor, kar krepi spomin in omogoča večkratno vračanje k navodilom. Različni vizualni sistemi spodbujajo komunikacijo pri otrocih z omejenimi verbalnimi sposobnostmi, saj jim omogočajo izražanje potreb in želja. S pomočjo vizualnih pripomočkov se krepi tudi samostojnost. Otrok na ta način lažje sledi korakom nalog brez stalne pomoči odraslega. Učitelji in starši z uporabo vizualne komunikacije ne le olajšamo učenje, temveč tudi ustvarjamo varno in strukturirano okolje, ki otroku omogoča razvoj njegovih potencialov.

Vizualna komunikacija ni zgolj podpora učenju. Je pomemben dejavnik pri obvladovanju čustvenih stisk. Otroci z motnjo avtističnega spektra se pogosto srečujejo s senzoričnimi preobremenitvami in težavami pri regulaciji čustev, kar lahko vodi v izbruhe ali umik iz socialnih situacij. V takšnih primerih vizualni pripomočki delujejo kot orodje za samoregulacijo in zmanjšujejo napetosti.

2. 4 Primer iz prakse

V nadaljevanju bom pisala o učenki 4. razreda, ki obiskuje enakovredni izobrazbeni standard. Je dolgotrajno bolan otrok z avtistično motnjo. Deklica drugič ponavlja 4. razred. Zaradi oteženih razmer doma je nastanjena v dijaškem domu, ki je v sklopu Zavoda za gluhe in naglušne. Ob prihodu v Zavod so pri njej zelo izstopale vedenjske težave, ki pa so se v zadnjih dveh letih umirile. Kljub večkratnemu ponavljanju razreda se ni zmožna prilagoditi šolskim zahtevam, je izjemno težko vodljiva, labilnega razpoloženja in nepredvidljiva. Ob neuspešnosti pogosto zaide v stare vzorce vedenja. Postane odklonilna, nespoštljiva, nesodelovalna, pogosto zapusti razred. Njeno splošno funkcioniranje pri pouku je boljše kot v preteklem šolskem letu. Ob neuspehih in ob zahtevah učiteljice ne sodeluje, odvrta pogled, se pogosto obrne stran s celim telesom ali brez razloga zapusti razred, se zastrmi v prazno in preneha komunicirati. Takrat potrebuje veliko časa, da začne govoriti. V razred se vrne sama. Pogosto izraža željo po odhodu domov in se močno trudi, da bi to dosegla. Na učnem področju se zaradi upiranja pri opravljanju dela za šolo še vedno kažejo primanjkljaji v znanju. Pri predmetih, kjer je zanimanje majhno, se kaže le minimalen napredek in posledično prihaja do več izhodov iz razreda.

Učenka ima izrazite težave na področju branja, pisanja in priklica besed, kar vpliva na njeno sposobnost razumevanja in obnavljanja besedil. Ker je njeno slušno razumevanje močno področje, a slušna analiza šibka, je vizualna podpora ključna za razumevanje navodil in strukturiranje učne snovi. Vizualni pripomočki, kot so slikovni urniki, kartice z besedami, grafični prikazi in piktogrami, ji omogočajo, da poveže slušne informacije z vidnimi, kar zmanjšuje obremenitev spomina in olajša priklic.

Ker ima učenka šibek besedni zaklad in težave pri izražanju, vizualna komunikacija podpira razvoj jezika. Kartice s slikami in besedami, miselni vzorci ter zgodbe s slikami ji omogočajo lažje tvorjenje povedi in ohranjanje teme pogovora. Pri socialnih veščinah, kjer težko razume šalo in prepozna čustva, so vizualne kartice čustev in socialne zgodbe učinkovito orodje za učenje primerne vedenja in razumevanja situacij. Vizualna komunikacija je pomembna tudi pri predmetih, kjer učenka kaže večjo motivacijo, kot sta likovna umetnost in angleščina. Pri likovni umetnosti lahko vizualni primeri korakov pomagajo, da se uči sodelovanja in sledenja navodilom, medtem ko pri angleščini slikovni slovarji, kartice in pesmi z ilustracijami spodbujajo učenje besedišča.

Učenka ob neuspehu hitro izgubi motivacijo in se umakne vase, pogosto zapusti razred že ob predpostavki, da ne bo uspešna. Njeno pozornost učitelji najlažje pridobimo s šaljivim pristopom, ki spominja na komunikacijo z mlajšim otrokom, na kar se odziva pozitivno. Ob prihodu v zavod je bilo njeno vedenje izrazito neprimerno, pogosto je metala potrebščine, grozila učiteljem in imela agresivne izbruhe, ki jih je bilo težko predvideti. Sedaj je vedenje

bistveno bolj stabilno, agresivni napadi so skoraj izginili. Pri pouku jo spremlja spremljevalka, ki jo verbalno spodbuja k primernejšemu vedenju. Ji ponudi besede za ubeseditev čustev ali splošnega počutja, ji pomaga pri priklicu besed. Usmerja jo k ustreznim odzivom v socialni komunikaciji. Na področju medosebnih odnosov je nagnjena k stalnemu ocenjevanju lastne vrednosti in primerjanju s sošolci, kar pogosto vodi v občutek manjvrednosti. Težko razume perspektivo drugih in vpliv svojih dejanj na okolico. Stike s sošolci vzpostavlja redko, a se zna pošaliti, kadar se vključi. Na igrišču se raje druži z mlajšimi učenci, pogosto pa se umakne v knjižnico, kjer se pogovarja z zaposlenimi.

Njena samopodoba se je v zadnjem letu poslabšala. Nagnjena je k perfekcionizmu in se suvereno počuti le na likovnem področju, ki ga dojema kot svoje močno področje. Ima izkrivljen pogled na svoje sposobnosti in vedenje.

Pri poučevanju učitelj upošteva več prilagoditev, ki pomagajo ohraniti stabilno učno okolje. Ob napetih situacijah ostajamo mirni, uporabljamo miren ton govora in se izogibamo merjenju moči z učenko. Vnaprej ji predstavimo sistem nagrajevanja in posledic ter sproti preverjamo njeno počutje in motivacijo. Poslužujemo se dodatnih razlag in jo ne prestando vodimo skozi naloge. Nevsiljivo poudarjamo odgovornost do šolskega dela ter pohvalimo napredek, pri čemer pazimo, da pohvala ne povzroči obratnega učinka. Med poukom uporabljamo humor, zlasti ob izražanju kritike ali postavljanju zahtev. Če komunikacija preneha, ji damo prostor in čas, da sama ponovno naveže stik. Zahteve in meje vedno jasno napovemo vnaprej, da se izognemo nepredvidljivim reakcijam.

Izhajajoč iz pretiranih odzivov učenke v določenih situacijah in pogostih odhodov iz razreda, sem zanj pripravila didaktični pripomoček, katerega cilj je bil spodbujanje samokontrole in zavedanja stiske v trenutku preobremenjenosti.

Učenka je imela na mizi v vidnem polju na ježku pritrjene emotikone, ki izražajo jezo in nezadovoljstvo (slika 1). Ko je ocenila, da je njena stiska prevelika in je potrebovala izhod iz razreda, je vzela emotikon in ga predala učiteljici. Takrat je lahko zapustila razred. Odmor je bil omejen na 5 minut, na dogovorjenem prostoru znotraj Zavoda. Spremljala jo je spremljevalka. Učenka je imela v času pouka na voljo 5 odmorov. Ko so bili vsi porabljeni, je morala do konca pouka ostati v razredu. Ob uspešnem zmanjšanju izhodov se je število emotikonov zmanjšalo na tri. Po določenem času so se prestavili na rob mize, da niso bili več v direktnem vidnem polju učenke (slika 2). Spremenil se je tudi njihov izraz v manj jeznege. Naslednje jutro jih je morala sama postaviti nazaj na ježke.

2. 5 Evalvacija pripomočka

Pripomoček se je izkazal za uspešno strategijo. Učenka ga je sprejela. Uporabljala ga je 3 mesece, nato smo ga opustili, saj ga ni več potrebovala. Njeni izhodi iz razreda so se bistveno zmanjšali, kar potrjuje učinkovitost vizualne podpore pri samoregulaciji vedenja. Med vmesnim razgovorom je izrazila, da ji je bil pripomoček všeč. Opaziti je bilo, da ga je dojemala kot igro, kar je povečalo motivacijo, čeprav ni povsem razumela njegovega resničnega pomena (samoregulacija in zmanjšanje izhodov). Kljub temu je cilj dosežen, saj se je njeno vedenje stabiliziralo in agresivni odzivi niso več prisotni.

2. 6 Izziv v primeru zavrnitve pripomočka

Če učenka pripomočka ne bi sprejela ali bi ga zavrnila, bi bilo potrebno v timu razmisliti o alternativnih strategijah. Ena možnost je uvedba drugačne oblike vizualne podpore, kot so barvne kartice ali grafični prikaz dovoljenih izhodov, ki bi bili manj igrivi in bolj strukturirani. Druga možnost je kombinacija vizualne in verbalne podpore, kjer bi učitelj ob vsaki prekoračitvi mirno ponovil dogovor in ponudil izbiro (ostati v razredu ali uporabiti dogovorjen prostor za sprostitev). Ključno je, da se o nadaljevanju ali spremembi pristopa odloči timsko, ob upoštevanju odzivov učenke in cilja – postopno zmanjšanje izhodov ter krepitev samokontrole.

3 Zaključek

Učenje je ena temeljnih dejavnosti vsakega človeka. Radoja (po Brajša, 2016) pravi, da je

pogovor osnovni element učenja. Komunikacije se je potrebno naučiti, ni dedna, je pa življenjska spretnost vsakogar.

Izkušnja potrjuje, da je pri delu z otroki z MAS nujno kombinirati več strategij: vizualno podporo, jasne meje, postopno uvajanje sprememb, humor in stalno spremljanje počutja.

Vizualna komunikacija se je v praksi izkazala kot izjemno učinkovita strategija pri podpori učencem z motnjo avtističnega spektra in drugim učencem, ki se soočajo z izzivi koncentracije, motivacije ali čustvene regulacije. Njena prednost je v tem, da učencem zagotavlja strukturiran in predvidljiv okvir, ki zmanjšuje stres, povečuje občutek varnosti ter spodbuja samostojnost in samoregulacijo. Vizualni didaktični pripomočki omogočajo učencem, da se zanašajo na lastne strategije, namesto da bi bili ves čas odvisni od usmerjanja učitelja. Poleg funkcionalne vloge imajo ti pripomočki tudi razvojno naravnost, saj učence aktivno vključujejo v učni proces.

Pri svojem delu se trudim najti, upoštevati in prakticirati tisti stil poučevanja otroka z avtističnimi motnjami, za katerega presodim, da otroku najbolj koristi. Bodimo odprti in prilagodljivi in nam bo vsem lažje. Sprejmimo prilagodljivost za učenje in osebno rast.

Literatura

Frank, N. (2021). Uspešno poučevanje učenca z avtistično motnjo v osnovni šoli. Razredni pouk letnik XXIII 2021 | številka 2. Zavod RS za šolstvo.

Hannah, L. (2009). Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih. Ljubljana: Center Društvo za avtizem.

Križnar, S. (2019). Poučevanje otrok z avtističnimi motnjami v Vzgoja in izobraževanje 1/2019, letnik 50. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.

Radoja, D. (2016). Posebnosti učenja pri motnjah avtističnega spektra. Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije. Univerza na Primorskem.

Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka. Ljubljana. Center za avtizem.



Priloga.

Slika 1 (pripomoček za samokontrolo, Maja Uranič)

Slika 2: (pripomoček za ohranitev samokontrole, Maja Uranič)



MODERN TEACHING STRATEGIES AND METHODS IN READING CLASSES FOR LOWER PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: The aim of this paper is to explore contemporary methods of teaching reading in primary school, with a focus on the application of innovative approaches that enable active learning and student engagement in the lower grades. Various strategies for teaching literature that respond to the needs of today's learners will be analyzed, emphasizing those that stimulate their intellectual and emotional development, as well as the use of modern technologies and interactive tools that can enhance the learning process. The research employs the descriptive method with an analytical approach to examine the effectiveness of reading classes in fostering students' interest in literature within an emancipatory framework of learning and teaching.

The theoretical context is based on the interdisciplinary integration of humanistic pedagogy, constructivist didactics, and developmental psychology. The main findings indicate that modern methods of teaching reading in lower primary education have a significant impact on students, particularly in developing critical thinking and motivation for reading. By using methods such as dramatization, role-playing, and multimedia activities, students are encouraged to participate actively in the learning process and to achieve a deeper understanding of literary texts.

Keywords: reading in lower primary school, modern teaching methods

1. Introduction

Contemporary pedagogical and didactic theory increasingly insists on redefining the role of literature in the educational process, especially in the lower grades of primary school, where the foundations of reading literacy, aesthetic sensibility, and interpretative skills are formed. Reading assignments, as a segment of literature teaching, transcend the traditional understanding of mandatory schoolwork and become a dynamic space for the encounter between the child and the text — a space where reading subjectivity is shaped, reflective thinking develops, and students' cultural and emotional competencies are fostered.

Within contemporary educational paradigms, reading is viewed through the lens of constructivist epistemology, which understands knowledge as an active process of constructing meaning through interaction among the student, the text, and the instructional context. The premise is that reading is not a linear process of decoding information but an interpretive act that entails active meaning-making, emotional engagement, and the creation of new interpretations. The teacher, in this process, no longer functions as the authoritative interpreter of a literary work but as a mediator and facilitator of learning — designing situations in which students arrive at insights independently, ask questions, and develop their own reading strategies.

The theoretical framework of modern teaching methods in reading is based on an interdisciplinary synthesis of humanistic pedagogy, constructivist didactics, and developmental psychology. Humanistic pedagogy emphasizes the individuality and authenticity of the child, constructivism underscores the active role of the learner in constructing meaning, while developmental psychology (particularly the theories of Piaget, 1970, and Vygotsky, 1978) points to the importance of the zone of proximal development and social interaction in learning. On this theoretical foundation, methods are developed that connect the cognitive, emotional, and social dimensions of reading, allowing students to experience, understand, and interpret a literary work in accordance with their own experiences, linguistic abilities, and developmental stage.

Modern methods in teaching reading encompass a wide range of approaches — from dialogue and heuristic discussion to drama and performance-based techniques, project-based and problem-based learning, and digital or multimedia approaches. They all share a common goal: to place the student in an active role as reader, interpreter, and creator of meaning. In this sense, the didactic process of reading instruction is no longer linear (analysis–interpretation–reproduction) but cyclical and interactive, encompassing reading, reflection, dialogue, expression, and evaluation. A special emphasis is placed on the integration of artistic forms (visual, musical, theatrical) and multimedia tools, which enable multilayered

understanding of literary works and encourage creative expression. The introduction of modern methods in reading instruction also reflects broader changes in educational policies and standards — particularly the emphasis on competence-based learning, which includes the development of reading, communication, digital, and social competencies. Within this framework, reading becomes a didactic tool for fostering critical thinking, empathy, aesthetic judgment, and intercultural awareness. Thus, the contemporary approach to reading in lower primary education does not merely involve the adoption of new methods but represents a shift in epistemological and pedagogical paradigms — from reproductive to constructivist, from authoritative to participatory, and from formal to experiential and inquiry-based teaching. This transformation has profound implications for the development of the child as a reader, but also as a thinking, feeling, and creative being, thereby reaffirming the formative role of literature in early education.

Before turning to a detailed discussion of literature's role in lower primary education, several key theoretical principles that constitute the foundation of new didactic approaches to teaching reading at this level will be outlined below.

1.1. Analytical Overview of Contemporary Didactic Strategies in Reading Instruction

Paradigm Shift in the Approach to Reading

Modern didactics of reading increasingly moves away from reproductive learning models toward emancipatory approaches that position the student as an active interpreter and creator of meaning. Within these approaches, reading is not viewed merely as comprehension of content but as a process of personal and emotional development — fostering critical thinking, imagination, and social skills.

Particularly in the lower grades of primary school, where reading habits are formed, the goal of literature teaching is to connect the child with the text in a motivated and experiential way, using interactive and digital tools suited to their developmental and interest profile.

1.2. Strategies that Meet the Needs of Contemporary Learners

a) Strategy of Active Reading and Dialogue with the Text

This strategy involves students keeping a reading journal, asking questions, predicting events, and expressing emotions while reading.

Didactic purpose: to develop reflective thinking and emotional literacy.

Effectiveness: promotes deeper understanding and personal connection with the text.

Digital support: use of applications such as Padlet or Book Creator for collaborative journaling. In this strategy, students do not receive ready-made interpretations; instead, through reading journals, guided questions, and reflective tasks, they develop their own relationship with the text. This fosters metacognition, emotional reflection, and personal interpretation. From the perspective of efficiency, engagement and comprehension increase through active participation in meaning-making. Digital tools such as Padlet, Book Creator, and Google Classroom further enable sharing reflections and collaborative interpretation.

Theoretical findings support this approach: Wells (2021) emphasizes that within the dialogical approach, meaning emerges through joint inquiry, while Guthrie and Klauda (2021) point out that reading motivation increases when the learner participates in the process of discovering meaning.

b) Strategy of Digital Interpretation of Reading Texts

Students create multimedia representations of the assigned readings — such as a digital comic, short video, podcast, digital character map, or virtual scene of events.

Didactic purpose: connects literature with children's visual and digital culture.

Effectiveness: increases motivation and creative engagement.

Tools: Canva, StoryJumper, Pixton, Genially, BookWidgets.

Emancipatory aspect: students independently choose the form of expression, thereby developing autonomy and interpretative freedom (Alvermann & Xu, 2022).

Based on the above, it can be concluded that students transform the literary text into digital forms of expression—comics, short films, digital books, audio stories, or virtual maps of

events and characters. In doing so, literature is connected with the digital and visual culture of contemporary learners; creativity, media literacy, and a sense of ownership over learning are fostered. Tools such as Canva, Pixton, Genially, StoryJumper, and Animoto are used. Theoretical support by Boche and Henning (2021) and Bruce and Chiu (2023) confirms that digital storytelling increases motivation, emotional connection, and deeper comprehension of the text. The emancipatory aspects are evident in the fact that students select their own digital mode of expression, thereby developing autonomy and a personal, identity-based relationship to reading (Furlong & Davies, 2020).

c) Strategy of Dramatization and Role-Playing

The use of dramatic and performative forms (role play, improvisation, short stage scenes) enables students to experience the text rather than merely understand it.

Didactic purpose: fosters empathy, teamwork, and emotional expression.

Effectiveness: activates multiple learning channels (verbal, kinesthetic, emotional).

Digital complement: recording performances or animations using Stop Motion Studio or Animoto.

Through dramatization, improvisation, and role-playing, students live through the literary text instead of only analyzing it. They develop empathy, communication, and emotional understanding; multiple forms of intelligence are activated (verbal, kinesthetic, social); digital enhancements include recording performances, animations, and sharing them through school digital platforms.

According to Meyer, Rose, and Gordon (2022), dramatization represents a form of Universal Design for Learning (UDL) because it allows each student to participate in the way that best suits them. From an emancipatory perspective, students express emotions and attitudes through characters, fostering the development of moral and emotional autonomy.

d) Strategy of Problem-Based and Inquiry-Based Learning

Within the Inquiry-Based Learning approach, students investigate the problems and dilemmas raised by the text (moral, ecological, social).

Didactic purpose: develops critical thinking and argumentation skills.

Effectiveness: reading becomes “alive” and connected with children’s real experiences.

Tools: digital surveys (Google Forms), interactive maps, and collaborative platforms (Jamboard, Miro).

Emancipatory aspect: the child gains the freedom to think, question, and challenge “given” interpretations.

Reading within this approach becomes an investigative activity that connects the literary world with the child’s reality. Students explore issues and values, develop reasoning and decision-making skills, and use digital tools (Miro, Jamboard, Google Forms) for collaborative inquiry and presentation of findings.

O’Byrne and Houser (2023) emphasize that digital platforms enhance inquiry-based reading, while Wells (2021) highlights that dialogical inquiry into textual meanings stimulates the development of independent thinking.

From an emancipatory standpoint, this strategy grants the learner the right to question, challenge established interpretations, and create their own. Alvermann and Xu (2022) point out that multimodal connections between texts and creative activities increase engagement and deep learning. Vidić (2024) demonstrates that project-based forms and digital tools in reading instruction significantly enhance student interest and active participation.

e) Strategy of Project-Based and Integrative Learning

Reading thus becomes the foundation for interdisciplinary projects that connect literature with art, music, digital media, and social studies.

Didactic purpose: integration of knowledge and facilitation of experiential learning.

Effectiveness: strengthens long-term retention and the active application of acquired knowledge.

Example: the project “Journey Through Fairy Tales”, where students create a digital map of the world of fairy tales along with their own artistic interpretations.

The application of Inquiry-Based Learning in reading implies that students investigate the issues, dilemmas, and values opened by the text; they develop skills of argumentation, reasoning, and decision-making; reading becomes an investigative and experiential act linking literature to children's realities; and digital tools (Miro, Jamboard, Google Forms) are used to collaboratively explore and present conclusions.

O'Byrne and Houser (2023) note that digital platforms improve investigative reading, while Wells (2021) stresses that dialogical inquiry into textual meanings fosters independent thought. From an emancipatory perspective, this strategy allows the learner to pose questions, challenge existing interpretations, and create personal readings.

Alvermann and Xu (2022) argue that multimodal integration of texts and creative activities enhances engagement and deep learning, while Vidić (2024) finds that project-based and digital forms of reading instruction significantly increase student motivation and participation.

1.3. Analytical Aspect of Strategy Effectiveness

Research shows that the combination of interactive, digital, and experiential strategies significantly increases reading motivation among lower primary school students.

- Cognitive effectiveness: students develop strategies of comprehension, prediction, and synthesis.
- Emotional effectiveness: identification with characters, empathy, and aesthetic experience increase.
- Social dimension: collaboration and group communication enhance self-confidence and belonging.
- Digital literacy: students simultaneously develop technical, media, and communication competencies.

From the standpoint of the emancipatory approach to reading instruction, didactics is based on the idea that education is a process of empowering students to think, express themselves, and act autonomously. In the teaching of reading, this means that the student is not a passive recipient of interpretations but a co-author of meaning; the teacher acts as a moderator of dialogue rather than the interpreter of the "true" message of the text; diversity of interpretation, creativity, and personal insight are valued.

Such an approach leads to the emancipation of reading — reading as a free, creative, and critical act.

After outlining the modern emancipatory strategies in lower primary reading instruction, it can be concluded that a shift is necessary — from traditional "text analysis" toward a dynamic, student-centered learning process.

Their effectiveness lies in the fact that they:

- develop reading motivation;
- strengthen emotional and social intelligence;
- connect literature with children's digital world;
- and affirm critical, creative, and emancipated thinking.

In fact, it is believed that the synthesis — between literature, technology, and personal expression — represents the future of reading didactics in lower primary education.

Thus, contemporary didactics of reading is increasingly moving from reproductive and transmissive learning models toward emancipatory and interactive approaches. Within this framework, reading becomes a space of inquiry, dialogue, and meaning-making, rather than mere comprehension of content.

As Furlong and Davies (2020) emphasize, emancipatory pedagogy allows the learner to be a co-author of knowledge — to develop critical awareness, emotional maturity, and independent thought through dialogue with the text. In lower primary education, where the foundations of reading literacy and motivation are formed, the goal of literature teaching is for reading to be experienced as a personal journey — through play, exploration, and digital creativity (Alvermann & Xu, 2022).

Analysis of the effectiveness of applied strategies indicates that combining interactive, digi-

tal, and reflective methods achieves high levels of cognitive, emotional, and social effectiveness: students develop comprehension, prediction, comparison, and synthesis strategies (Guthrie & Klauda, 2021); through dramatization and digital narratives, they better identify with characters' emotions (Bruce & Chiu, 2023); collaborative activities encourage communication, empathy, and cooperation (Meyer et al., 2022); and digital literacy and creative use of technology develop simultaneously (Lankshear & Knobel, 2020).

In contemporary didactics, the emancipatory model emphasizes that the teacher is no longer the interpreter of the "true meaning," but the moderator of dialogue and a supportive figure in the learning process. The student becomes the subject of reading — independently exploring, interpreting, and expressing viewpoints.

According to Furlong and Davies (2020), such an approach fosters a sense of personal and collective freedom, where students learn to think, feel, and create without fear of making mistakes. Thus, reading instruction becomes a space of empowerment — for expression, creativity, and dialogue — which is the essence of emancipatory education.

It can therefore be concluded that modern strategies in reading instruction represent a fusion of literary, digital, and emotional experiences of students. Their effectiveness derives from the integration of technology and literature, the promotion of critical and reflective thinking, respect for diverse learning styles, and the affirmation of learner autonomy and voice. Through the application of these strategies, reading instruction becomes inspiring, motivating, and emancipatory — fully aligned with contemporary pedagogical and societal demands.

2. Empirical Findings and Interpretation

2.1. Digital Storytelling — Motivation and Comprehension

Several quasi-experimental and intervention studies have shown that incorporating digital storytelling into instruction (creation of short multimedia stories, audio narration, video) increases students' motivation to work with texts, improves idea organization, and often enhances reading comprehension outcomes in post-tests compared to control groups (Effects of Digital Storytelling on Reading Comprehension in Second Grade: Quasi-experimental Study, 2024, IJOESS).

Digital storytelling increases students' sense of ownership over their product (the student "creates their own version" of the assigned text), activates multimodal skills (listening, speaking, visual literacy), and thereby increases engagement — which indirectly contributes to more effective strategic reading and text comprehension. In practice, short, structured digital tasks (planning–recording–editing–reflection) produce the best results.

2.2. Dramatization and Role-Playing — Empathy and Inferential Understanding

Empirical studies (both quantitative and qualitative) indicate significant improvements in inferential comprehension and emotional connection with the text when dramatization methods are used (Reader's Theatre, improvisation, short stage performances). Some studies also report positive changes in teachers' self-efficacy when applying these methods (Mastrothanas, 2025, Drama-Based Methodologies and Teachers' Self-Efficacy in Reading Instruction, Education 3–13).

Dramatic methods allow students to "step into the characters' shoes," which enhances their ability to read between the lines (inference) and emotionally process motives and themes. The most effective forms are short, purpose-driven dramatizations linked to reflective activities following the performance.

2.3. Inquiry-Based Learning — Critical Thinking and Social Skills

Broader reviews and field studies in primary education indicate that the inquiry-based approach (posing questions, guided investigations related to the text) enhances critical thinking skills, collaborative learning, and the transfer of knowledge to real-life problem contexts. Effects on standardized tests vary depending on the duration and quality of teacher facili-

tation. IBL makes literary reading more relevant for students (the text becomes a source of questions and problems) but requires a high level of teacher facilitation — without adequate support, effects are weaker. Recommendation: combine IBL with clearly structured tools (checklists, rubrics, digital boards) so that all students can participate actively (Seprie et al., 2025).

2.4. Multimodal Composition and Self-Regulation — Literacy and Digital Skills Development

Recent studies on multimodal composition show that structured tasks requiring the combination of text, image, sound, and (where possible) simple editing tools foster creative expression and digital literacy. The integration of self-regulation strategies into the composition process further enhances learning and the quality of student products. Multimodal tasks serve a dual purpose:

1. they promote deeper semantic processing of textual content (since students must decide what is essential to convey in another mode), and
2. they develop practical digital competencies.

Students need short technical training and clear evaluation criteria (Si, Q., 2025).

5. Broader Context: Challenges of Reading Motivation in the Current Period

Large-scale surveys and thematic reports from 2023–2024 indicate a decline in the frequency of independent reading among children and a reduction in the range and complexity of the books read in some regions. This further confirms the need for innovative strategies to restore motivation. Pedagogical innovations (digital and experiential methods) do not, by themselves, resolve systemic problems (such as time allocated for reading in school or socio-economic factors), but they are an effective component of policies aimed at restoring everyday reading practices if implemented consistently and with measurable goals (Lo-Philip, 2024).

Previous findings suggest that teachers in lower primary grades should devote greater attention to combining methods — for example, beginning the reading lesson with a short dramatization or digital storytelling, continuing with inquiry-based questions, and concluding with a multimodal product and reflection. They should also use short, structured units — three to five concise activities instead of one large one — with clear assessment rubrics. Support for teachers should include short training sessions on the techniques and facilitation of IBL/drama and sharing sample lesson plans. It is also important to apply measurable outcomes (pre-/post-tests or short rubrics to track changes in motivation, inferential comprehension, and the ability to transfer meaning into a multimodal format). Additionally, involving parents is significant — for instance, by sharing students’ digital productions with their families.

1. Theoretical Foundations of Contemporary Teaching Methods in Literature Classes in Lower Primary Education

Changes in the didactic approach to literature in lower primary education stem from deeper epistemological and pedagogical shifts that characterize contemporary education. Theoretically, these changes arise from the constructivist approach to learning, humanistic pedagogy, and sociocultural theory of development — which together form the foundation for understanding how a child learns, constructs meaning, and communicates with a text.

2.1. Constructivist Learning Theory

Constructivism, grounded in the works of Jean Piaget (1970) and Jerome Bruner (1996), assumes that knowledge is not the passive absorption of ready-made information, but a process of actively constructing meaning through interaction with the world and experience. In the context of literature, this means that the student does not “receive” the meaning of a literary work from the teacher but constructs it independently through reading, reflection, discussion, and emotional engagement. The literary text is viewed as an open system of meanings, while the student is seen as an active interpreter who connects literary content with personal experience, linguistic abilities, and cultural background.

In this sense, the constructivist approach requires the teacher to act as a mediator and facilitator of the learning process rather than a transmitter of fixed interpretations. Methods derived from this approach include heuristic dialogue, problem-solving tasks, interactive discussions, and project-based learning, all of which stimulate independent reasoning and creative thinking in students.

1.2. Humanistic Pedagogy and Learner-Centered Education

Humanistic psychology, whose leading figures are Carl Rogers (1961) and Abraham Maslow (1971), emphasizes the learner as the subject of the educational process. This paradigm is based on the belief that every learner is a unique individual with their own pace of development, interests, and emotional needs, and that teaching should aim at the holistic development of the child — a notion increasingly confirmed by neuroscience findings (Simonton, 2000).

In the context of literature classes, the humanistic approach manifests through methods that foster authentic experiences of literary works, emotional expression, empathy, and self-reflection. Reading thus becomes a means of personal growth and emotional maturation, not merely cognitive advancement. Literature instruction based on humanistic principles involves open dialogue, the rejection of imposed “correct” interpretations, the acceptance of diverse viewpoints, and the creation of a safe space for expressing opinions. Such an approach nurtures intrinsic motivation for reading and contributes to the formation of a lasting reading culture.

2.3. Sociocultural Theory and the Role of Interaction (Vygotsky)

Lev Vygotsky (1978), through his sociocultural theory — which, from a metatheoretical standpoint, is part of socioconstructivism — emphasized that learning and development occur within social and cultural contexts through interaction with others. His concept of the “zone of proximal development” highlights that students can achieve a higher level of understanding with the support of a more competent interlocutor — a teacher or peer.

In literature teaching, this theoretical framework underscores the importance of dialogue, collaborative learning, and shared interpretation of texts. Through discussions about the reading material, students exchange opinions, ask questions, justify their views, and collaboratively build meaning. This interaction serves a dual function: it is both cognitive (facilitating text comprehension) and social (developing communication and emotional skills).

Vygotsky’s (1978) approach provides the foundation for teaching literature as a dialogue between the student and the text, as well as among students themselves, transforming the reading process into a collective exploration of meaning and making literature a field of social and cultural learning.

2.4. Integrative and Multimodal Approaches

Contemporary didactics of literature strives to integrate various theoretical traditions into so-called multimodal and integrative learning approaches. These combine verbal, visual, auditory, and kinesthetic experiences, enabling students to perceive a literary work from multiple perspectives.

The use of digital tools, visual interpretations, musical and theatrical elements in the study of literature not only enhances student motivation but also fosters the development of complex reading literacy — including the ability to understand and interpret different types of texts and media that younger students today naturally navigate, having grown up immersed in them.

For this reason, children of this age group are often colloquially referred to as the “computer generation.” Thus, the theoretical foundations of modern methods in literature teaching are rooted in the paradigm of holistic learning, where cognitive, emotional, aesthetic, and social components of education form an inseparable whole.

Furthermore, the influence of modern methods in literature instruction at the lower primary level increasingly focuses on fostering students’ critical thinking and motivation to

read. By employing methods such as dramatization, role-play, and multimedia use, students are encouraged to participate actively and achieve deeper comprehension of literary texts. Key aspects of applying modern literature teaching methods in lower primary grades include:

- Development of students' critical thinking: Modern teaching methods encourage students to analyze and interpret texts and express their own viewpoints, enhancing their argumentation and interpretive abilities.
- Increased motivation for reading: Creative approaches such as dramatization and multimedia presentations make lessons more engaging and motivate students to read more frequently and enthusiastically.
- Development of social and emotional skills: Contemporary literature teaching methods foster communication and cooperation through group discussions, collaborative analysis, and creative projects. Students learn to listen to others, appreciate different perspectives, and articulate their own opinions—skills crucial for social functioning and future professional life. They are also encouraged to reflect and meditate on what they have read.
- Understanding diverse cultures and values: Creative activities such as artistic expression, dramatization, essay writing, and discussions allow students to connect with characters from literary works and understand their motives and actions. By analyzing works from various cultures, students develop empathy and awareness of different values and ways of life.
- Connecting theory and research practice: A significant aspect of contemporary methods is helping students relate theoretical knowledge to real-life and research contexts through literature. They are encouraged to investigate topics addressed in literary works, gather information from multiple sources, and analyze it critically. Even at an early age, this approach—supported by ICT tools—develops research skills, critical thinking, and a deeper understanding of literature.

3. The Formative Role of Literature in Early School Education

As mentioned in the introduction, literature in early school education does not merely serve the function of developing reading skills and language literacy; it has a deeper formative, developmental, and educational role. As a specific form of artistic and linguistic experience, it mediates between the cognitive, emotional, and moral development of the child, shaping their ability to understand themselves, others, and the world around them. In this sense, literature in the early school phase plays an integrative role in the formation of personality, as it connects the cognitive, aesthetic, social, and ethical dimensions of education.

3.1. Aesthetic and Emotional Formation

During early school years, the child experiences a literary work primarily through emotion, identification, and imagination. Thanks to its symbolic structure and aesthetic dimension, the literary text enables the child to express and understand their own feelings, as well as to recognize the emotions of others through stories, characters, and situations.

Through literature, children develop empathy, emotional resonance, and a sense of moral nuance in human behavior. Reading thus becomes a space for recognizing goodness, justice, friendship, and other values, which the child adopts not through explicit instruction, but through aesthetic experience and identification with literary characters. This process contributes to emotional maturation and the formation of a stable value system.

3.2. Cognitive and Linguistic Development

Literature also plays a significant cognitive and linguistic role in a child's development. Through reading and discussion, students expand their vocabulary, develop abstract thinking, and enhance interpretive skills. Literary texts stimulate mental flexibility, divergent thinking, and the ability to connect information across contexts.

At the early school level, when linguistic structures are rapidly developing, literature provides a natural environment for acquiring models of language use, rhythm, and metaphorical thinking. This forms the foundation for the later development of communicative com-

petence, creative writing, and higher levels of linguistic awareness.

3.3. Moral and Social Formation

The role of literature in moral development lies in its ability to symbolically present ethical dilemmas and human relationships in a way that is both comprehensible and emotionally acceptable to children. Through stories and characters, students acquire the ability to reason morally, to distinguish between right and wrong, and to understand the consequences of actions. Literature thus becomes a medium of social learning — it nurtures values such as solidarity, tolerance, cooperation, and responsibility.

Collective reading and interpretation in the classroom also promote communication and social skills, as students learn to listen to others, respect differing opinions, and articulate their own perspectives.

3.4. Developing Cultural and Identity Awareness

Through literature, the child encounters cultural heritage, tradition, and collective symbols. By engaging with folk tales, fairy tales, poetry, and works of children's literature, students connect with their cultural identity while also opening up to universal human values and other cultures.

Contemporary curricula emphasize that reading should contribute to intercultural education and identity formation — one that is locally rooted yet globally open. In this way, literature fosters literacy culture and awareness of one's place in the world.

3.5. Existential and Self-reflective Dimension

Beyond its aesthetic, cognitive, and moral functions, literature also has an existential dimension — it allows the child to contemplate questions of meaning, fear, loss, friendship, and justice. On a symbolic level, the child learns to grasp the complexity of human experience and to develop an inner world of reflection and self-understanding.

Thus, literature possesses formative value as it encourages self-discovery and emotional integration — shaping not only the child's perception of the world but also their awareness of themselves as thinking and feeling beings.

In conclusion, the formative role of literature in early school education cannot be reduced to the transmission of knowledge or the encouragement of reading habits. It constitutes a holistic educational process in which literature functions as a cultural, emotional, and cognitive means of personal development. It shapes the child's perception of the world, aesthetic standards, moral orientation, and empathetic capacity. Therefore, contemporary didactics of literature increasingly focus on teaching models that assess success qualitatively — through depth of experience, interpretative ability, emotional expression, and personal insight — rather than quantitatively (by counting books read).

In other words, without innovative approaches and modern teaching models and methods, the formative potential of literature cannot be fully realized. Modern teaching methods, grounded in theory and applied practice, must effectively integrate emotional, moral, and cognitive dimensions with concrete methods of literary interpretation (e.g., drama methods, reading journals, character dialogue, digital interpretations).

3. 6. Contemporary Teaching Methods That Realize the Formative Role of Literature

The formative function of literature in early school years is realized through the holistic development of the child — emotional, moral, and cognitive. Modern didactic approaches aim to make this multidimensionality experientially accessible to students. Within literature lessons, a literary text is no longer treated as material to be “reproduced,” but as a field of interaction and dialogue — a space where the child actively constructs meaning, recognizes values, and expresses a personal interpretation of the world.

Modern teaching methods play a key role in transforming the reception of literary works into a process of personal, social, and aesthetic formation. Thus, greater attention must be devoted to the structure of these methods and their didactic strategies.

Drama Methods (improvisation, dramatization, role-play, forum theatre) are particularly significant for achieving the emotional and moral dimensions of literature's formative function. Through dramatic play, the student "enters" a character, experiences conflict, moral choice, or emotional tension. This experiential identification fosters empathy, perspective-taking, and moral reasoning.

The teacher's role in this process is not transmissive but facilitative and reflective: they guide students to understand the motives and consequences of characters' actions, as well as parallels with their own experiences. It is important to stress that the didactic function of drama (and other active methods) does not unfold automatically; it requires thoughtful guidance and facilitation. If left to spontaneity, the process loses its pedagogical grounding. Teachers are therefore expected to be reflective practitioners — to think critically about the effects of their strategies and thus verify theoretical premises in practice. As has long been said: "Practice without theory is blind, and theory without practice is barren."

This opens a broader metatheoretical question within methodology and teaching practice — namely, whether constructivism alone is sufficient as a didactic paradigm. While this study does not pursue the issue in depth, it is worth noting that emerging models such as the Allosteric Model suggest that developmental constructivism (as proposed by Piaget) has reached its limits. These models argue that didactics must now move toward new paradigms that more directly link learning processes with social and cognitive competencies required by contemporary life and the labor market.

The Reading Journal fosters cognitive and metacognitive reflection in students. Keeping a journal enables children to structure their literary experiences, record emotions, dilemmas, and questions, and develop introspective thinking about their reading. This transforms literature from an aesthetic object into a means of self-understanding and promotes learner autonomy and interpretative independence.

Dialogue with a Character (letters to characters, imagined conversations, interviews) bridges the emotional and social dimensions of reading. By communicating with a literary character, the student develops empathetic understanding, exploring motives, inner conflicts, and moral choices. This method enhances narrative imagination and moral awareness, allowing students to compare the literary world with their own experiences.

Digital Interpretations of Literary Texts (e.g., creating digital comics, multimedia presentations, podcasts, or digital maps of characters and events) connect literature with new literacies. These methods enable students to actively create and reinterpret literary works, combining text, image, sound, and narration into a cohesive digital form. Such approaches strengthen cognitive flexibility, creative thinking, and the ability to transfer literary meanings into modern communication media

They also affirm the cultural relevance of literature for today's generation — children who have grown up immersed in digital media (Livingstone, 2019).

Example: After reading *The Hedgehog's Home* or *The Cat Toša*, students work in pairs or groups to create a digital comic (using tools such as Pixton, Canva, or Storyboard That).

Objective: To depict key events and character relationships.

Learning outcomes: Development of narrative comprehension, summarization skills, and visual storytelling through the integration of image and text.

Podcast or audio interpretation can take forms such as students recording a short conversation between characters ("what they would say after the story ends") or creating a mini-podcast in which a "literary reporter" talks about the events from the book. The goal of this method is to develop expressive reading, listening, and oral expression skills, while the learning outcomes include: strengthening empathy (by stepping into the roles of characters), learning to interpret motives, and expressing emotions (Dobler & Eagleton, 2015).

A digital map of characters and events is another contemporary method that appeals to younger students. It involves the use of digital tools that children at this age already use successfully (Bawden & Robinson, 2022). Example: using a digital tool (e.g., Google Drawings, MindMeister, Canva), students create a map of character relationships or a spatiotemporal

map of events (where and when something happened). The goal is to visualize the structure of the work and interpersonal relationships, while the expected outcomes are the development of analytical thinking, text orientation, and the ability to connect textual and visual information.

A video essay or multimedia presentation refers to the creation of a short video (1–2 minutes) about a favorite character or motif, combining images, music, and narration. The goal is for students to reinterpret the work in a contemporary format, while the expected outcomes relate to developing digital literacy and expressiveness, as well as learning the creative transformation of content — transferring meaning into new media (Cope & Kalantzis, 2009).

The previous brief outlines of these contemporary methods highlight that:

- Students actively participate in the process of interpretation; they are not just receivers of meaning but its creators.
- The method connects the emotional, cognitive, and creative dimensions of learning.
- It builds a bridge between traditional literature and contemporary digital cultures.
- It ensures inclusivity — every child can contribute according to their expressive style (text, drawing, voice, music).

Outline for a Methodological Framework: Digital Comic as Literary Interpretation (Kovačević, 2021; Milosavljević, 2020)

A mini-methodological plan for applying digital literary interpretation through the creation of a digital comic, using as an example “Ježeva kućica” (The Hedgehog’s Home) by Branko Ćopić

1. Lesson Unit:

Branko Ćopić: Ježeva kućica (The Hedgehog’s Home)

Theme: The home as a symbol of freedom, dignity, and love for one’s home.

Method: Digital interpretation of a literary text – creating a digital comic.

2. Learning Objectives — The Student:

- Understands the content and message of the poem;
- Recognizes characters, their traits, and relationships;
- Expresses impressions and attitudes toward the work through visual and verbal interpretation;
- Uses digital tools for creative expression and presentation of literary content;
- Develops digital literacy, collaboration, and communication skills.

3. Forms of Work

- Group and pair work, with room for individual contributions;
- Cooperative learning and creative presentation.

4. Materials and Digital Tools

- Text of the poem Ježeva kućica;
- Computers/tablets with internet access;
- Comic creation tools (e.g., Storyboard That, Pixton, Canva, Book Creator);
- Optional: microphone for recording dialogue, music, or narration.

5. Lesson Flow

Introductory Part (10 min)

- Discussion about the meaning of the words home, freedom, pride — connecting with students’ experiences.
- Brief recall of the poem’s content: characters, conflict, moral.
- Explanation of the task: students will “transform” the poem into a digital comic.

Main Part (25–30 min)

1. Division into groups — each group receives one part of the poem (e.g., the guest’s arrival, dialogue, ending).
2. Text analysis — identifying key sentences and characters’ emotions.
3. Planning the panels — defining scenes, dialogues, characters, and backgrounds.
4. Creating the digital comic — students combine images, text, colors, speech bubbles, and

effects.

5. (Optional) Adding voice narration or short musical background.

Final Part (10–15 min)

- Each group presents its digital comic.
- Joint reflection: How did the comic convey the meaning of the poem? What did they learn about Ježurka Ježić?
- Brief discussion: How would they defend their own home and dignity?

6. Evaluation

- Assessment of understanding of the literary text (characters, motifs, message).
- Assessment of creativity and teamwork.
- Assessment of digital literacy (use of tools, combining visual and verbal elements).
- Student self-assessment — what they liked most, what they would change next time.

7. Learning Outcomes

The student:

- Identifies and explains the main idea of the literary work;
- Expresses their experience of the text through a digital medium;
- Combines text, image, and sound into a functional whole;
- Demonstrates aesthetic, creative, and critical expression;
- Connects the literary world with personal experiences and the contemporary context.

8. Pedagogical Value

This method connects reading with digital culture, encourages multimodal learning, and enables children to “bring the literary world to life” in a format that feels natural and engaging to them. Thus, reading is not perceived as an obligation but as a creative process in which the child becomes an interpreter, artist, and digital storyteller (Bezemer & Kress, 2016).

All the methods mentioned are based on the constructivist and humanistic paradigms of contemporary didactics, according to which learning is not the transmission of ready-made knowledge, but a process of actively constructing meaning through personal experience, dialogue, and reflection. The teaching of literature thereby becomes a space for the formative influence of literature — not only through the content of the work but through the way it is experienced, interpreted, and used for the personal development of the child. Such an approach unites the aesthetic and the ethical, the rational and the emotional, the individual and the social in a unified process of shaping the student’s personality within the value world that literature opens.

Therefore, it may be concluded that contemporary didactics of literature in early education is grounded in interactive, experiential, and reflective approaches that allow students to experience, understand, and interpret a literary work according to their developmental abilities. Analytical insight into concrete methods shows that the formative potential of literature is realized through the integration of emotional, moral, and cognitive development in the child.

Dialogue with a Character

The method of dialogue with a character (letters to characters, imagined conversations, interviews) enables students to develop emotional and moral reflection through communication with literary heroes. In this interaction, the child understands the characters’ motives, emotions, and value choices, while simultaneously examining their own attitudes. This method encourages inner speech and moral reasoning, contributing to the formation of more stable value orientations. Pedagogically, dialogue with a character supports identity building by allowing students to compare their own experiences with literary situations.

The Method of Creative Writing

Creative writing (continuing the story, writing from another character’s perspective, creating an alternative ending) connects the cognitive and imaginative dimensions of the reading process. The student becomes a co-author of meaning, which strengthens interpretative

and aesthetic awareness. This method not only develops linguistic competence but also fosters emotional expressiveness, imagination, and self-confidence, as the child experiences that their own voice has a place in the world of literature.

An analysis of the aforementioned methods shows that the formative role of literature in early school education is most fully realized when experiential, reflective, and creative learning are intertwined. Dramatic methods strengthen emotional and moral awareness; the reading diary and dialogue with a character deepen reflection, while digital interpretations and creative writing encourage active, contemporary, and creative reading. The teacher, as a mediator between the child and the world of literature, connects these dimensions into a whole in which literature becomes a means of self-discovery, empathy, and literacy culture. Thus, the fundamental principle of contemporary didactics of literature is achieved — learning about literature becomes learning through literature, a process that simultaneously shapes the intellect, emotions, and the child's system of values.

Reading in Early School Education

Reading assignments in early school education, therefore, play a key role in the development of reading skills and the overall education of young students. In elementary school, especially in the lower grades, reading and understanding literary works lay the foundation for further intellectual and emotional development. At this stage, reading is not merely a tool for acquiring language and literary skills, but it has a profound impact on shaping children's values, attitudes, and abilities for social interaction (Petrović, 2016).

Contemporary approaches to teaching language and literature emphasize the importance of active student engagement in the reading process. Although traditional methods based on passive content acquisition still have their place, today's curricula aim to stimulate students' critical thinking, creativity, and emotional involvement. Methods such as Problem-Based Learning (PBL), active reading, and text discussion allow students not only to acquire information but to develop the ability to reflect on what they have read and to connect literature with everyday life.

The teacher's role in this process is not merely to transmit knowledge but to create a classroom atmosphere in which students feel free to explore, ask questions, and discuss texts. The methods applied in teaching reading in the early grades must, as previously mentioned, be directed toward developing critical thinking, social skills, and emotional intelligence. The teacher's task is to select age-appropriate works and apply techniques that enable deep understanding and the creation of a personal connection between the student and the literary work.

Cooperative learning is a method that involves group work, where students solve tasks together, exchange ideas, and learn from each other. This method develops social skills, communication, and team spirit.

Creative techniques in literature teaching include writing story continuations, changing endings, writing letters to characters, dramatization, and creating comics or illustrations. These activities stimulate imagination, expression, and a deeper understanding of the literary work (Nikolić, 2017). Today, even young students can use interactive presentations in PowerPoint, Kahoot, or Quizlet to enhance attention, motivation, and interest in the content being studied. By using modern digital technologies, students are encouraged to actively participate, discuss during class, and connect the content with everyday life and the broader literary context.

The Project-Based Learning (PBL) method is increasingly popular in modern language and literature teaching. This method involves students working on a project related to the topic being studied in class. The goal is for students to develop various skills, such as research, analytical, creative, and communication skills. For example, students might research the author's biography, analyze a literary work, create a short presentation, write an essay, produce a video, or organize an exhibition. This method enables students to be actively involved in the learning process, develop critical thinking, and connect content with real-life experiences.

Creative approaches to literature teaching include various methods and techniques that encourage students to participate actively, think, and express themselves. Students may write story continuations, change endings, write letters to characters, create comics, compose dialogues, or dramatize texts. These approaches allow students to express themselves creatively, develop imagination, and gain a deeper understanding of literary works. Creative approaches help students connect more closely with characters and themes, develop empathy, and understand different perspectives.

The use of visual arts in literature teaching can also be highly beneficial. Students may draw characters, illustrate scenes, create posters, or design visual interpretations of texts. Such activities help students visualize content, develop artistic creativity, and better understand the literary work. Through visual art, students are encouraged to express themselves, think about content, and connect literature to their own experiences (Nikolić, 2017; Petrović, 2016).

4. Selection of Literary Works for Early School Reading

Reading materials for early school age, covering grades one through four, represent the fundamental basis for developing reading skills, intellectual abilities, and the social and emotional aspects of child development. Literary works recommended for this age group are not only educational but also creative — they stimulate thinking and emotional expression. Properly selected readings have a significant impact on developing children's imagination, speech, and ability to express opinions.

Reading materials for this age must be carefully chosen to match students' cognitive and emotional needs. Some key criteria for selection include:

- Clarity and simplicity of language – Texts must be suited to the students' linguistic abilities. The language should be simple but not oversimplified, allowing children to learn new words and expressions through context. At the same time, texts should be rich and challenging enough to stimulate imagination and creativity.
- Emotional and thematic appropriateness – The themes should be emotionally understandable and relevant to children. Stories about friendship, family, animals, dreams, and imagination, as well as those promoting values such as courage, honesty, and kindness, are especially meaningful at this stage.
- Age and interest relevance – Selected works should align with children's everyday experiences, considering their activities and challenges. Reading should connect with their personal world and help them understand the environment through literature (Jovanović, 2018).
- Form and structure of the text – Texts for early school age typically consist of short, simple sentences, with a linear and easily followed narrative form. Stories with clear beginnings and endings allow children to understand narrative structure and develop analytical and sequencing skills.

For early school education, teachers and educators select various types of literary works (Babić, 2015):

- Books that develop imagination and creativity – Works that encourage children to imagine, create, and express ideas, such as fairy tales, fantasy stories, and tales of imaginary worlds and characters. These help children develop creative thinking, express emotions, and enjoy reading (Jovanović, 2018).
- Educational books – Books with an educational function that help children learn about the world around them, develop various skills, and acquire new knowledge. These include encyclopedias, manuals, and books about nature, society, science, and technology. They are essential for developing general knowledge and preparing for school.
- Books that foster thinking – Works that develop reasoning, problem-solving, and decision-making skills. They encourage children to analyze information, think critically, and understand the world around them.
- Illustrated books – Books with illustrations that support text comprehension, stimulate speech and language, and develop visual literacy. Illustrations help children interpret content and connect text with visual experience (Jovanović, 2018).

- From the previous discussion, the following conclusions can be drawn, highlighting the importance of selecting appropriate reading materials. It is essential to emphasize that reading assignments for early school age represent a crucial element of education, as they not only develop reading and language skills but also shape the child's emotional and social development. Through the careful selection of suitable literature, teachers can encourage students to develop their imagination, critical thinking, and expressive abilities, thereby acquiring the fundamental competencies necessary for further education and life challenges.
- Learning through critical reading enables students to become active readers who do not merely passively absorb information but instead ask questions, compare different texts, and seek deeper meaning. Reading also fosters empathy in students, as reading about various characters, their experiences, and emotions allows children to put themselves in others' positions and better understand different perspectives.
- One of the important aspects of reading for early school age is its influence on the development of social skills. Through literary characters, students learn about interpersonal relationships, friendship, compassion, and conflict resolution. Stories dealing with themes of cooperation, helping others, and solidarity provide young readers with fundamental values and principles for functioning within social relationships. For example, reading about characters who help each other, face challenges, and overcome obstacles can encourage students to apply similar strategies in their own lives. This aspect of reading allows children to understand and analyze the emotions of literary characters, which helps them develop emotional intelligence and improve their interactions with peers.
- Beyond reading itself, it is essential to enable students to actively engage in understanding and interpreting texts. Contemporary approaches in language and literature teaching encourage the use of creative activities such as dramatic play, visual art, and creative writing. For instance, students can stage dramatizations of their favorite scenes from a book, thereby developing self-awareness and communication skills, as well as the ability to interpret and critically understand literary works. The use of illustrations or diagrams to represent events or characters also helps students grasp the complexity of a story and connect it with the real world. Through such activities, students not only engage their cognitive abilities but also develop an emotional connection with the characters and themes they explore (Marković, 2014).

5 Conclusions

Modern methods of teaching reading in the early grades of primary school offer significant opportunities for student development on multiple levels. By using innovative approaches such as active reading, cooperative learning, the use of technology, creative activities, and methods like Problem-Based Learning (PBL), teachers can enhance students' reading and language skills while fostering their intellectual, emotional, and social growth. These methods enable students to become critical and creative readers who not only understand a text but also experience it, analyze it, and connect it to their own life experiences.

By engaging students in various activities such as discussions, dramatizations, creative projects, and technology use, teachers can create a dynamic educational environment that promotes active participation. Students not only develop reading skills but also learn how to ask questions, solve problems, communicate with others, and develop emotional intelligence. Furthermore, through reading literature, students are introduced to different social, moral, and cultural perspectives, helping them become responsible and aware members of society. In conclusion, modern methods of teaching literature enable students to connect emotionally and intellectually with literary works, making the reading process not only educational but also enjoyable and inspiring. This approach not only cultivates a love of books but also provides students with a foundation for future personal, academic, and professional growth. Through these innovative approaches, teachers play a key role in shaping the reading skills and values that students will carry with them throughout life.

Reference

- Alvermann, D. E., & Xu, S. H. (2022). *Reframing literacy in the digital age: Multimodal and participatory practices in schools*. Routledge.
- Babić, V. (2015). *Metodika nastave književnosti u osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.
- Bawden, D., & Robinson, L. (2022). *Introduction to information science* (2nd ed.). Facet Publishing.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Boche, B., & Henning, M. (2021). *Multimodal composing in the classroom: Insights and activities for pre-service teachers*. National Council of Teachers of English.
- Bruce, D. L., & Chiu, M. M. (2023). Student motivation and engagement in digital storytelling projects. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 32(2), 145–166.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. (za koncept novih oblika pismenosti)
- Dobler, E., & Eagleton, M. (2015). *Digital literacy: Teaching and learning in the age of information*. Guilford Press. (za razvoj digitalne pismenosti kod dece)
- Effects of Digital Storytelling on Reading Comprehension in Second Grade: Quasi-experimental study. (2024). IJOESS (pdf).
- Furlong, A., & Davies, M. (2020). *Children as creators: Emancipatory pedagogy in primary education*. Palgrave Macmillan.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2021). Engagement and motivation in reading: Research and practice across grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 391–410.
- Jovanović, M. (2018). *Pedagoške metode i tehnike u obrazovanju*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Kovačević, M. (2021). Digitalna interpretacija književnog teksta u nastavi. *Pedagogija*, 76(2), 198–212.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2020). *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (3rd ed.). Peter Lang.
- Milosavljević, N. (2020). Multimedijalni pristupi u nastavi književnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 101–119.
- Lo-Philip, S. W. Y. (2024). Digital close reading for lower primary students. *The Reading Teacher*. Wiley Online Library.
- Marković, D. (2014). *Teorija i praksa nastave jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Viking Press.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mastrothanas, K. (2025). Drama-based methodologies and teachers' self-efficacy in primary education. *Education* 3–13 (article). tandfonline.com.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2022). *Universal Design for Learning: Theory and practice* (2nd ed.). CAST Professional Publishing.
- Nikolić, I. (2017). *Kreativno čitanje i interpretacija u nastavi*. Niš: Čigoja.
- O'Byrne, W. I., & Houser, K. (2023). Digital inquiry and collaborative reading practices in primary education. *Computers & Education*, 196, 104699.
- Petrović, S. (2016). *Savremene metode i pristupi u nastavi književnosti u osnovnoj školi*. Kragujevac: Fakultet pedagoških nauka, str. 210–215.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Seprie, A., et al. (2025). Transforming primary education: balancing social skills and academic outcomes through inquiry-based learning. *Frontiers in Education*. Frontiers.
- Si, Q. (2025). A self-regulated approach to multimodal composition in literacy classrooms. *Education Sciences*, 15(8), 1059. MDPI.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151> ecampusontario.pressbooks.pub+1
- Vidić, J. (2024). Inovativne metode u nastavi lektire: Od čitalačkih navika do digitalnih interpretacija. *Pedagoška stvarnost*, 70(2), 183–202.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (2021). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

DIDAKTIČKO - METODIČKI PRISTUPI SAVREMENOM PROCESU UČENJA I PODUČAVANJA

Sažetak: Savremeni obrazovni proces temelji se na promjeni uloge nastavnika i učenika, te na primjeni inovativnih didaktičko-metodičkih pristupa koji omogućavaju aktivno i samostalno učenje. Učenik postaje aktivni učesnik u izgradnji znanja, dok nastavnik ima ulogu mentora, organizatora i vodiča kroz proces učenja. Različiti pristupi poput projektnog, problemskog, istraživačkog i kolaborativnog učenja omogućavaju razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u 21. vijeku. Digitalne tehnologije dodatno obogaćuju proces učenja i doprinose individualizaciji nastave. Ovaj rad daje pregled savremenih didaktičko-metodičkih pristupa, ističe njihovu važnost i naglašava potrebu za stalnim usavršavanjem nastavnika.

Ključne riječi: didaktika, metodika, savremeno obrazovanje, konstruktivizam, aktivno učenje, digitalne tehnologije, kompetencije.

DIDACTIC - METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE MODERN LEARNING AND TEACHING PROCESS

Abstract: The modern educational process is based on changing the role of teachers and students, and on application innovative didactic-methodical approaches that enable active and independent learning. Disciple becomes an active participant in building knowledge, while the teacher has the role of mentor, organizer and guidethrough the learning process. Different approaches such as project, problem, research and collaborative studies enable the development of competencies necessary for life and work in the 21stcentury. Digital technologies they further enrich the learning process and contribute to the individualization of teaching. This paper provides an overviewof modern didactic-methodical approaches, emphasizes theirimportance and emphasizes the need for permanent teachertraining.

Keywords: didactics, methodology, modern education, constructivism, active learning, digital technologies, competences.

Uvod

U savremenom društvu koje karakterišu brze promjene, razvoj tehnologije i stalna potreba za novim znanjima dovodi do toga da obrazovni sistemi prolaze kroz značajne transformacije. Tradicionalni modeli nastave, koji su se zasnivali na prenošenju znanja od nastavnika ka učeniku, više ne odgovaraju potrebama današnjeg učenika ni savremenog društva. Didaktika i metodika, kao naučne discipline, proučavaju proces učenja i podučavanja te nude teorijske i praktične osnove za unapređenje nastave. Savremeni didaktičko-metodički pristupi usmjereni su na učenika, razvoj njegovih kompetencija, kritičkog mišljenja i sposobnosti rješavanja problema. Nastavnik, u tom kontekstu, postaje organizator, motivator i podrška u učenju.

Savremeni pristupi u učenju i podučavanju

1. Konstruktivistički pristup

Konstruktivizam je jedna od najuticajnijih teorijskih osnova savremenog obrazovanja. Polazi od ideje da učenici aktivno grade svoje znanje kroz iskustvo, istraživanje i interakciju s okolinom. Znanje se ne prenosi pasivno od nastavnika ka učeniku, već se konstruira kroz lično iskustvo, refleksiju i rješavanje problema. Svaki učenik razvija sopstvene mentalne modele svijeta, povezujući nova saznanja s prethodnim iskustvima, čime učenje postaje individualno, aktivno i smisleno. Uloga nastavnika nije da samo prenosi informacije, već da bude mentor i vodič koji stvara podsticajno okruženje i podstiče kritičko mišljenje, kreativnost i samostalnost učenika.

Konstruktivistički pristup u praksi se ostvaruje kroz aktivne metode učenja – projekte, timski rad, eksperimente i primjenu digitalnih tehnologija, koje omogućavaju učenicima da istražuju, sarađuju i primjenjuju znanje u realnim situacijama.

2. Aktivno i kolaborativno učenje

Aktivno učenje podrazumijeva punu angažovanost učenika u sticanju znanja kroz istraživanje, diskusiju, praktičan rad i rješavanje problema. Umjesto pasivnog slušanja, učenici analiziraju, postavljaju pitanja, povezuju pojmove i stvaraju nove ideje, čime razvijaju kritičko mišljenje, samostalnost i dublje razumijevanje sadržaja. Uloga nastavnika je da bude mentor i facilitator koji usmjerava učenike, pruža podršku i podstiče istraživački i kreativni rad. Na taj način učenici ne samo da stiču znanje, već razvijaju vještine rješavanja problema, saradnje i komunikacije. Kolaborativno učenje predstavlja oblik aktivnog učenja zasnovan na zajedničkom radu učenika na zadacima i projektima. Učenici dijele ideje, međusobno uče i zajedno dolaze do rješenja, čime razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, empatiju i odgovornost. Ovakav pristup povećava motivaciju, razumijevanje gradiva i trajnost znanja, jer učenici uče kroz aktivno učestvovanje i saradnju, povezujući teoriju s praksom.

3. Projektno i problemsko učenje

Projektno učenje povezuje teorijska znanja s praktičnim iskustvom kroz realizaciju konkretnih zadataka ili projekata. Učenici, samostalno ili u grupi, planiraju, istražuju, analiziraju podatke i izrađuju završni proizvod poput prezentacije, makete ili izvještaja. Ovakav pristup razvija kritičko mišljenje, kreativnost, timski rad i odgovornost, jer učenici povezuju gradivo sa stvarnim životnim situacijama. Nastavnik ima ulogu mentora i vodiča koji pruža podršku tokom svih faza projekta. Problemsko učenje polazi od stvarnih situacija ili problema koje učenici treba da riješe kroz istraživanje i logičko razmišljanje. Proces obuhvata definisanje problema, postavljanje hipoteza, istraživanje, analizu i formulisanje rješenja. Takav pristup razvija sposobnost argumentovanja, donošenja odluka i primjene znanja u novim okolnostima. I projektno i problemsko učenje podstiču učenike da znanje doživljavaju kao aktivan proces istraživanja i otkrivanja, čime postaju samostalni, kreativni i spremni za rješavanje stvarnih životnih izazova.

4. Digitalne tehnologije u savremenoj nastavi

Razvoj informaciono-komunikacijskih tehnologija (IKT) donio je nove mogućnosti za unapređenje nastave i učenja. Digitalni alati, multimedijalni sadržaji, e-platforme i interaktivne aplikacije čine nastavu dinamičnijom, zanimljivijom i prilagođenom potrebama učenika, povećavajući njihovu motivaciju i angažovanost. Korištenjem tehnologije omogućava se individualizacija nastave – učenici uče sopstvenim tempom, istražuju teme koje ih zanimaju i kreativno prezentuju znanje putem digitalnih projekata, prezentacija i videa. Online i hibridni modeli nastave, uz platforme poput Google Classrooma, Microsoft Teamsa i Moodlea, olakšavaju komunikaciju, praćenje napretka i saradnju između učenika i nastavnika, razvijajući digitalne i samostalne kompetencije. U digitalnom okruženju nastavnik postaje vodič i moderator koji usmjerava učenike, podstiče kritičko mišljenje i promoviše odgovorno korištenje tehnologije. Pri tome je važno razvijati digitalnu pismenost i svijest o sigurnosti na internetu. Digitalne tehnologije omogućavaju aktivnije, samostalnije i kreativnije učenje, povezuju teoriju s praksom i pripremaju učenike za uspjeh u savremenom digitalnom društvu.

5. Individualizacija i diferencijacija nastave

Savremena nastava prepoznaje da svaki učenik uči na svoj način, tempom i prema svojim mogućnostima, pa su individualizacija i diferencijacija postale ključni principi obrazovanja. Njihov cilj je da svaki učenik razvije svoje potencijale i postigne napredak u skladu sa sposobnostima i interesovanjima. Individualizacija podrazumijeva prilagođavanje nastavnih aktivnosti, metoda i tempa rada pojedinačnim potrebama učenika. Tako učenici koji brže napreduju mogu proširivati znanje, dok oni kojima je potrebno više vremena dobijaju dodatnu podršku. Ovaj pristup jača samostalnost, samopouzdanje i osjećaj uspjeha.

Diferencijacija se odnosi na različite pristupe učenicima u okviru iste grupe. Nastavnik organizuje raznovrsne zadatke i metode prema nivou znanja, interesovanjima i stilovima učenja, čime se stvara podsticajno okruženje u kojem svi učenici mogu napredovati.

Primjena ovih principa povećava motivaciju, angažovanost i odgovornost učenika, a nastavniku omogućava da pruža ciljanu podršku i povratne informacije. Digitalne tehnologije dodatno olakšavaju njihovu primjenu kroz personalizovane zadatke i praćenje napretka u

realnom vremenu. Na taj način individualizacija i diferencijacija postaju temelj inkluzivnog i humanističkog obrazovanja, koje poštuje jedinstvenost svakog učenika i podstiče njegov cjelokupni razvoj.

Zaključak

Savremeni didaktičko-metodički pristupi polaze od ideje da svako dijete uči na svoj način, tempom i prema mogućnostima, pa su individualizacija i diferencijacija nastave postale temelj savremenog obrazovanja. Njihov cilj je da svaki učenik maksimalno razvije svoje potencijale i napreduje u skladu sa sposobnostima i interesovanjima. Individualizacija podrazumijeva prilagođavanje nastavnog procesa potrebama pojedinca, dok diferencijacija znači primjenu različitih zadataka i metoda u istoj grupi učenika. Oba pristupa stvaraju podsticajno i inkluzivno okruženje koje podstiče samostalnost, samopouzdanje i osjećaj uspjeha. Njihova primjena povećava motivaciju, aktivnost i odgovornost učenika, a nastavniku omogućava da pruži ciljanu podršku i povratne informacije. Upotreba digitalnih tehnologija dodatno olakšava ove procese, omogućavajući personalizovano i efikasnije učenje. U konačnici, individualizacija i diferencijacija predstavljaju osnovu humanističkog i savremenog obrazovanja, koje poštuje jedinstvenost svakog učenika i podstiče njegov kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj.

Literatura

- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2013). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP – Vern.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). Didaktika i kurikulum. Zagreb: Školska knjiga.
- Đukić, M. (2018). Savremeni pristupi nastavi i učenju. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Marentić Požarnik, B. (2000). Konstruktivistički pristupi u nastavi. Ljubljana: DZS.
- Petrović, D. (2020). Inovacije u nastavi i digitalno obrazovanje. Novi Sad: Filozofski fakultet.

RAVNOTEŽA IZMEĐU TRADICIJSKIH I SUVREMENIH IGARA U RAZVOJU PREDŠKOLSKE DJECE

Sažetak: Igra je osnovna, spontana i slobodna aktivnost djeteta kroz koju dijete uči o sebi, drugima i svijetu koji ga okružuje. Ona potiče cjelokupni dječji rast i razvoj koji obuhvaća emocionalni, spoznajni, socijalni i fizički aspekt. Za ravnomjeran razvoj djece u odgojno obrazovnom radu primjenjujemo elemente tradicijske i suvremene igre. Tradicijske igre uključuju pokret, pjesmu, zajedništvo, te na taj način potiču razvoj socijalnih vještina, osjećaj pripadnosti i usvajanje kulturnih i tradicijskih vrijednosti. Suvremene igre uključuju nova didaktička i digitalna sredstva, te potiču razvoj kreativnosti, logičkog razmišljanja i digitalnu pismenost. Kombiniranjem tradicijske i suvremene igre djeca razvijaju vještine suvremenog doba i uče o svojoj tradiciji, kulturi i običajima. U našoj odgojnoj skupini uvažavaju se oba pristupa igrama. Tradicijske igre koristimo kroz pjesme, brojalice, pokrete, a suvremene igre uključuju didaktička sredstva, digitalne sadržaje i slično. Uloga odgojitelja je osigurati poticajno okruženje i usmjeriti djecu u igrama. Tradicijska igra povezuje nas s prošlim vremenom, dok je suvremena igra odraz napretka tehnologije.

Ključne riječi: igra, dječji razvoj, tradicija, tehnologija, digitalno doba

BALANCE BETWEEN TRADITIONAL AND CONTEMPORARY GAMES IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: Play is the basic, spontaneous, and free activity of a child through which the child learns about themselves, others, and the surrounding world. It stimulates the overall growth and development of the child, encompassing emotional, cognitive, social, and physical aspects. To ensure balanced development of children in educational work, we apply elements of both traditional and contemporary play. Traditional games involve movement, song, and community, thereby fostering the development of social skills, a sense of belonging, and the acquisition of cultural and traditional values. Contemporary games include new didactic and digital tools, promoting creativity, logical thinking, and digital literacy. By combining traditional and contemporary games, children develop skills for the modern age while learning about their own tradition, culture, and customs.

In our educational group, both approaches to play are respected. Traditional games are used through songs, counting rhymes, and movements, while contemporary games include didactic tools, digital content, and similar activities. The educator's role is to provide a stimulating environment and guide children in their play. Traditional play connects us with the past, while contemporary play reflects technological progress.

Keywords: play, child development, tradition, technology, digital age

Uvod

Igra je spontana, slobodna, funkcionalna, intelektualna i tjelesna aktivnost svakog djeteta. Ona je sastavni dio cjelokupnog rasta i razvoja. Kroz nju djeca uče o sebi, o drugima i svijetu što ga okružuje. Bez igre nema ni kvalitetnog djetinjstva niti odrastanja. Osim što dijete igrom otkriva svijet oko sebe, dobrobiti koje još dobiva su oslobađanje napetosti, reguliranje emocija, rješavanje konfliktnih situacija i zadovoljavanje vlastitih potreba i želja. Djeca igrom razvijaju motoričke, emocionalne, kognitivne i socijalne vještine. Od postojanja čovječanstva, postoji i igra koja se s vremenom mijenjala.

Tradicijska i suvremena igra

Djeca su se nekad više igrala na otvorenim prostorima s materijalima i sredstvima iz prirode, a manje su boravila u zatvorenim prostorima. Tradicijska igra se razlikuje od suvremene (današnje) igre i ovisila je od regije u kojoj živimo, okolini koja nas okružuje i drugim faktorima. Djeca su svojom maštom i kreativnošću stvarala svoje igre koje su se najčešće prenosile „s koljena na koljeno“ na druge generacije. Na taj način su ostale sačuvane i za današnje suvremene naraštaje djece. O tradicijskoj igri se govori i u KNOWLEDGE – International Journal: „Tradicijske igre imaju duboke korijene u kulturi svakog naroda. Igre, posebice one spontane, temeljni su izraz čovjeka i predstavljaju vježbu za život shvaćen kao istraživanje, stvaranje iskustva, i bogatstva znanja i vještina“ (Moćinić, Brussich 2023., str.311). neke

tradicijske igre su aktualne u vrtićima i školama. Postale su pravo kulturno bogatstvo u sklopu povijesnog življenja svakog naroda, jer su jedinstvene i zabavne u dječjem odrastanju. Kroz ove igre djeca razvijaju govor, pamćenje, pažnju, koordinaciju u prostoru, motoričke vještine, a istovremeno uče o kulturi i identitetu svoga naroda. Primjeri tradicijskih igara koje i danas „žive“ u vrtićima:

- „Školica“
- „Pikulanje“
- „Zvrk“
- „Trula kobila“
- „Ledena baba“
- „Dan-noć“
- „Ide maca oko tebe“
- „Križić-kružić“.

Današnje suvremene igre djece predškolske dobi obilježene su digitalizacijom (multimedijski uređaji), dok su igračke napravljene od suvremenih (umjetnih) materijala. Već u najranijoj dobi djeca barataju s tabletima i mobitelima prateći sve medije i reklame. Igra postaje „sjedilački“ način života, gdje se gubi pokret i kretanje. Ovakva prilagođena igra s vizualno-stimulativnim elementima daje gotova rješenja i skučenost razvoja mašte i kreativnosti.

Primjeri suvremenih igara:

- Interaktivne digitalne igre
- Digitalne slikovnice
- Simulacije uloga (gluma u virtualnom prostoru)
- Memory kartice i slagalice (umjetni materijali)
- Elektroničke/baterijske igračke

Suvremene igre i igračke za djecu predškolske dobi preporučeno je koristiti uz roditeljski nadzor i dječji način rada. U vrtićima povezujemo tradicijsku i suvremenu igru, kako se ne bi zaboravile stare igre a da obogatimo suvremene igre. Jedan od primjera povezivanja tradicijskih i suvremenih igara je igra sa zvrkom. Zvrk je igračka koja se vrti oko svoje osi i u prošlosti je bila izrađena od drveta. Današnji suvremeni oblik zvrka je „Spin Fighter“. Iako je moderna verzija ove igre promijenila oblik i materijal od kojeg je napravljena i dalje djeca ovom igrom razvijaju motoriku, orijentaciju u prostoru, koordinaciju i kreativnost. Povezivanjem tradicijskih i modernih igara, igre dobivaju „novo ruho“, postaju bogatije te na taj način zadovoljavaju potrebe „današnje“ djece, a imaju tradicijsku vrijednost.

Zaključak

U našoj odgojno-obrazovnoj skupini uvažavaju se oba pristupa igrama, uspješno kombiniramo tradiciju sa suvremenim načinom igre i time negujemo bogatu hrvatsku tradiciju. Tradicijskim igrama potiču se socijalne vještine, razvoj motorike i suradnja, dok kroz suvremene igre razvijaju se kognitivne sposobnosti i digitalna pismenost. Ovakav način rada omogućuje razvoj dječjih vještina na raznolik, kreativan i maštovit način.

„Tehnologija sama po sebi nije dobra ni loša – sve ovisi o tome kako je koristimo“
(William Gibson)

Literatura

Duran, M., (2003.), „Dijete i igra“, Jastrebarsko, Naklada Slap
Močinić, S.N., Brussich, T., (2023.), „Tradicijska igra: nematerijalna kulturna baština“, KNOWLEDGE – International Journal, Vol. 58.2

DIDAKTIKA U SLUŽBI DJEČJE RADOZNALOSTI

Sažetak: Vrtić i sve u njemu bi trebalo biti ustanova za zadovoljavanje dječjih potreba. U današnje vrijeme u vrtiću se susrećemo s velikim brojem djece u skupini i vrlo često prevladava jedan programski sadržaj. Metodika je otvoreni sustav, to je spoznaja o radu s djecom. Postupke iz metodike treba shvatiti kao mogućnost koja se u nekoj situaciji može mijenjati po potrebi. Igra je osnovna dječja aktivnost. Dijete uči kroz igru i stječe nova znanja, stoga je i nama odgojiteljima igra baza u planiranju, oblikovanju i provedbi svakodnevnog programa rada. Oblici učenja koje prakticiramo baziraju se na neposrednom dječjem iskustvu u doživljaju uz poticaje koje će ih privući i zadržati u ostvarenju svojih zamisli.

Ključne riječi : radoznalost, motivacija, kreativnost, komunikacija, kritičko mišljenje

DIDACTS IN THE SERVICE OF CHILDREN'S CURIOSITY

Abstract: Kindergarten and everything in it should be an institution for satisfying children's needs. Today in kindergarten we encounter a large number of children in a group and very often one program content predominate. Methodology is an open system, it is knowledge about working with children. Procedures from the methodology should be understood as an opportunity that can be changed as needed in a situation. Play is a basic children's activity. A child learns through play and acquires new knowledge, therefore, for us educators, play is the base in planning, designing and implementing the daily work program. The forms of learning that we practice are based on children's direct experience in the experience with incentives that will attract and keep them in realizing their ideas.

Keywords: curiosity, motivation, creativity, communication, critical thinking

Uvod

Kada je riječ o učenju djece u ranoj i predškolskoj dobi, smatra se da je učenje "proces uzajamnog djelovanja" odnosno učenje se doživljava kao "rezultat interakcija djeteta s materijalima i drugim ljudima" (Bredakmap, S. (1996, str.10) bez određenja vremenske i sadržajne dimenzije toga procesa. Dowling ističe kako će djeca dobro učiti :

1. kad se osjećaju sigurno i u harmoniji sa svojim okruženjem
2. kad ponavljaju , pojačavaju i do u tančine usavrše naučene obrasce aktivnosti
3. kad su s drugima (djecom i odraslima)
4. kad se koriste govorom kao alatom
5. kad postanu agenti vlastitog učenja
6. kad žele to učiniti

Učenje se ne može forsirati ni nametati, no iskoristimo li dječju potrebu i želju za učenjem, mnogostruke interese, upornost u dokazivanju vlastitih teorija, energiju koju posjeduju, odnosno stvorimo li im uvjete da ostvare svoje potencijale, rezultati će biti iznenađujući. (Ljubetić M.(1996, str.78). Stoga Moylett ističe kako je uloga odraslih (profesionalaca) ključna:

- a) u osmišljavanju i opskrbljivanju izazovnog okruženja
- b) podupiranju dječjeg učenja kroz različite aktivnosti
- c) u razvijanju i podupiranju dječje spontane igre
- d) u razvijanju i unaprijeđivanju dječjeg govora i komunikacije u igri(Moylett, H.(2006.str. 116)

Dijete kroz igru uči živjeti u demokratskom društvu razvijajući osobine kao što su ; neovisnost, odgovornost za svoje djelovanje, kritičko mišljenje, prepoznavanje i izražavanje osobnih potreba i poštivanje drugih osoba. Kroz različite vrste aktivnosti dijete ostvaruje samoga sebe. Ono igrajući se zadovoljava svoju socioemocionalnu potrebu, potrebu za radoznalosti, za komunikacijom, intelektualne potrebe, razvojne potrebe. Prostor u kojem dijete boravi mora se oblikovati u skladu sa zahtjevima i sigurnostima djece, potrebama i interesu djece odnosno cijele odgojne skupine. Odgojitelj treba poticati djetetovo spontano i stvaralačko ponašanje :

- materijalnim putem i putem igre

- komunikacije s odraslima
- pružati što više motivacije sredstava
- pružiti djetetu što više životnih i prirodnih situacija
- povećati , mijenjati poticajne sadržaje

Aktivnosti mogu biti:

- a) slobodne stvaralačke igre:
 - istraživačke
 - istraživalačke igre (crtanje, pjevanje)
 - perceptivne igre
- b) usmjerene aktivnosti (koje planira odgojitelj)

Uloga odgojitelja:

- kao opskrbljivač (materijala)
- promatrač
- poticatelj
- usmjerivač(fokus)
- pomagač
- suigrač

Didaktika; riječ didaktika dolazi od grč. riječi didaskein što znači učiti, poučavati, poučavajući. To je pedagojska disciplina koja se bavi pitanjima učenja, poučavanja, obrazovanja, stjecanja znanja u različitim situacijama edukacijskih procesa. Kroz povijest se didaktika mijenjala i prilagođavala vremenu u kojem se poučavalo. Didaktika omogućuje učenje koje je organizirano s nekom pedagoškom svrhom a omogućuje orijentaciju, snalaženje, znanje što treba činiti, na što se treba usmjeriti. Glavna značajka je promatranje jer dijete najviše uči promatranjem, analiziranjem i primjenom naučenog. Osnovni cilj didaktike je da učenje mora biti u suglasju s razvojnim potrebama i mogućnostima svakog djeteta. Didaktika je važna jer omogućava djeci da postanu aktivni sudionici u svom procesu učenja, dok istovremeno potiče razvoj različitih vještina.

Zaključak

Odgojitelji koriste didaktiku u svom svakodnevnom radu. Odgojitelji planiraju i izrađuju didaktička sredstva koja se prilagođavaju različitim stilovima učenja kako bi svako dijete moglo postići svoj puni potencijal. Didaktika igra ključnu ulogu u oblikovanju učenja i razvoja djece. Njenim pravilnim korištenjem potiče se razvoj širokog spektra sposobnosti- od kognitivnih, socijalnih i emocionalnih, do motoričkih i komunikacijskih. Odgojitelji ali i roditelji su ključni u primjeni didaktike , pružajući djeci potrebne resurse i podršku za uspješno učenje. Koristeći se različitim didaktičkim materijalima kod djece se nastoji potaknuti razvoj specifičnih vještina koji pridonose cjelokupnom razvoju djeteta i omogućuje mu da ono iskoristi svoj puni potencijal.

Literatura

- Bredekamap, S.(1996.)Kako odgajati djecu. Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine. Zagreb: Educa
- Dowling, M.(2006), The Learning Enviroment- creating a learning enviroment indoors and outdoors.U:T. Bruce(ur.) , Early Childhood-A Guide for Students.London, SAGE Publications Ltd
- Moylett, H.(2006) Supporting Children's Development and learning. .U:T.Bruce(ur.) , Early Childhood-A Guide for Students.London, SAGE Publications Ltd
- Ljubetić, M.(2009) Vrtić po mjeri djeteta. Zagreb :Školske novine
- Miljak, A.(2009) Življenje djece u vrtiću. Zagreb, Sm naklada
- Šagud , M. (2002.) Odgajatelj u dječjoj igri. Zagreb
- Nola , D.(2021) Dijete, igra i stvaralaštvo. Zagreb, Novi redak

DIDAKTIKA KAO SENZORNI PODRAŽAJ PRI STVARANJU TEMELJA ZA PROVOĐENJE KINEZIOLOŠKIH AKTIVNOSTI S DJECOM RANE I PREDŠKOLSKO DOBI

Sažetak: Didaktika i senzorni podražaji predstavljaju temelj kvalitetnog planiranja i provedbe kinezioloških aktivnosti u radu s djecom rane i predškolske dobi. Promišljeni didaktički pristup koji uključuje raznovrsne senzorne poticaje – taktilne, vestibularne, vizualne, auditivne i proprioceptivne – potiče cjelovit razvoj djeteta kroz igru i kretanje. Takve aktivnosti doprinose razvoju motoričkih sposobnosti, koncentracije, koordinacije te emocionalne i socijalne stabilnosti. Odgojitelj pritom ima ključnu ulogu u oblikovanju fleksibilnog i poticajnog prostorno-materijalnog okruženja koje djeci omogućuje slobodno istraživanje i izražavanje kroz pokret. Cilj rada jest istaknuti važnost integracije didaktičkih načela i senzorne stimulacije u kineziološkim aktivnostima kao preduvjeta za cjelovit i uravnotežen razvoj djeteta.

Ključne riječi: didaktika, senzorna integracija, kineziološke aktivnosti, predškolski odgoj, motorički razvoj

DIDACTIC AS SENSORY STIMULATION IN CREATING THE FOUNDATIONS FOR IMPLEMENTING KINESIOLOGY ACTIVITIES WITH EARLY AND PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: Didactics and sensory stimuli form the basis of quality planning and implementation of kinesiological activities in work with early and preschool children. A well-thought-out didactic approach, which includes a variety of sensory stimuli – tactile, vestibular, visual, auditory and proprioceptive – encourages the holistic development of the child through play and movement. Such activities contribute to the development of motor skills, concentration, coordination and emotional and social stability. The educator plays a key role in shaping a flexible and stimulating spatial and material environment that allows children to freely explore and express themselves through movement. The aim of the paper is to highlight the importance of integrating didactic principles and sensory stimulation in kinesiological activities as a prerequisite for the holistic and balanced development of the child.

Keywords: didactics, sensory integration, kinesiological activities, preschool education, motor development

Uvod

U suvremenom pristupu ranom i predškolskom odgoju didaktika se ne promatra samo kao skup metoda poučavanja, već kao dinamičan proces koji aktivira sva osjetila djeteta. Kroz pažljivo osmišljeno didaktičko okruženje dijete istražuje, doživljava i uči te istovremeno gradi temelje za daljnji senzomotorni i motorički razvoj. Upravo senzorno iskustvo predstavlja važan preduvjet uspješnog uključivanja djece u kineziološke aktivnosti, budući da se motorička izvedba temelji na točnosti percepcije, ravnoteži, koordinaciji i sposobnosti prilagodbe pokreta u prostoru.

Didaktika kao senzorni podražaj

Didaktički proces, osim prijenosa znanja, ima funkciju poticanja i usklađivanja djetetovih osjetila – vida, sluha, dodira, mirisa i proprioceptije. U ranom djetinjstvu dijete uči kroz iskustvo i pokret, stoga didaktički materijali trebaju biti taktilni, vizualno poticajni te prilagođeni individualnim senzornim potrebama. Korištenje materijala različitih tekstura (npr. pijesak, tkanina, voda), didaktičkih poligona, glazbenih instrumenata ili prirodnih elemenata (kamenčići, grančice, lišće) potiče višeosjetilno učenje. Takva iskustva jačaju živčane veze i pridonose razvoju temeljne perceptivno-motoričke sposobnosti, koje su potrebne za kasnije složenije kineziološke aktivnosti.

Senzorna integracija i kineziološke aktivnosti

Senzorna integracija označava neurofiziološki proces putem kojega mozak prima, obrađuje i povezuje podražaje iz okoline s odgovarajućim motoričkim odgovorom. Kod djece rane i predškolske dobi pravilno uspostavljena senzorna integracija omogućuje sigurnost u pokretu, koordinaciju i razvoj svijesti o vlastitom tijelu. Kineziološke aktivnosti poput penjanja, trčanja, kotrljanja, bacanja i hvatanja omogućuju djetetu integraciju osjetilnih informacija

kroz pokret. Didaktika pritom ima ključnu ulogu u strukturiranju aktivnosti prema razvojnim mogućnostima i potrebama djeteta, uz zadržavanje elemenata igre i istraživanja. Primjerice, didaktički poligon koji uključuje hodanje po različitim površinama (mekanoj, tvrdog, neravnoj) istovremeno stimulira taktilne receptore stopala, propriocepciju i ravnotežu. Kroz takve aktivnosti djeca nesvjesno uče o vlastitom tijelu i prostoru što stvara osnovu za složenije oblike motoričkog učenja.

Praktični aspekti i primjerene aktivnosti

U praksi se pokazuje da su najučinkovitije aktivnosti one koje istovremeno kombiniraju senzorne i motoričke podražaje. Neki od primjera uključuju:

- igre s vodom i pijeskom koje razvijaju finu motoriku i taktilnu percepciju,
- pokretne igre uz glazbu koje potiču ritmičnost, koordinaciju i auditivnu pažnju,
- prostorno-materijalne centre s različitim didaktičkim materijalima koji omogućuju slobodno istraživanje i samostalno donošenje motoričkih odluka,
- poligone i prepreke koji jačaju grubu motoriku, ravnotežu i orijentaciju u prostoru.

Uloga odgojitelja sastoji se u promišljenom planiranju i provedbi aktivnosti koje su istovremeno edukativne, senzorno poticajne i motorički zahtjevne, ali ne i preopterećujuće. Ključ je u stvaranju poticajnog okruženja koje omogućuje slobodu kretanja, istraživanja i spontanog učenja.

Zaključak

Didaktika, promatrana kroz prizmu senzorne stimulacije, predstavlja temeljni element u razvoju djetetovih motoričkih sposobnosti i u stvaranju uvjeta za kvalitetno provođenje kinezioloških aktivnosti. Integriranjem senzorno bogatih didaktičkih iskustava u svakodnevni odgojno-obrazovni rad potiče se ne samo razvoj motoričke spretnosti, već i svijest o tijelu, prostoru i pokretu. Odgojitelj u tom procesu ima ulogu posrednika koji povezuje senzornu i motoričku aktivnost u cjelovito iskustvo učenja– iskustvo u kojem dijete uči kroz pokret, a pokretom uči o sebi i svijetu koji ga okružuje.

Literatura

- Ayres, A. J. (2002). Dijete i senzorna integracija. Zagreb: Naklada Slap
- Baureis, H., Wagenmann, C. (2015). Djeca bolje uče uz kineziologiju. Split: Harfa
- Biel, L., Peske, N. (2007). Senzorna integracija iz dana u dan. Zagreb: Ostvarenje d.o.o
- Clark Brack, J. (2009). Učenjem do pokreta, kretanjem do spoznaje. Program senzomotoričkih aktivnosti za djecu predškolske dobi. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
- Komenski, J. A. (1954). Velika didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Trajkovski, B. (2022). Kineziološke aktivnosti predškolske djece. Split: Harfa.
- Zaninović, M. (2018). Kineziološki pristupi u ranom odgoju i obrazovanju. Split: Filozofski fakultet.

OD PROMATRANJA DO RAZUMIJEVANJA: PEDAGOŠKI ALATI U SLUŽBI REFLEKSIVNE PRAKSE

Sažetak: Refleksivna praksa predstavlja temelj profesionalnog razvoja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Pedagoški alati u tom procesu imaju ulogu mosta između svakodnevne prakse i njezina promišljenog unapređivanja. Njihova svrha nije isključivo operativna, već konceptualna – oni odražavaju stavove odgojitelja prema djeci, učenju i vlastitoj profesiji. U radu se predstavljaju različiti pedagoški alati koji podupiru individualnu i timsku refleksiju jer refleksivna praksa omogućava kontinuirano učenje kroz istraživanje vlastite prakse. Ti alati također pomažu identificirati uzroke problema, prepoznati obrasce ponašanja, potaknuti timsku suradnju i uvoditi sustavne promjene u odgojno-obrazovnu praksu. Ujedno, njihova primjena osnažuje odgojitelje kao aktivne istraživače i sudionike u izgradnji kvalitetnog, participativnog i inkluzivnog okruženja. Refleksivni alati nisu gotove metode, već okvir za razmjenu mišljenja, zajedničko učenje i stvaranje kulture ustanove koja promiče dijalog, kritičko mišljenje i odgovornost. Pedagoški alati za refleksiju, korišteni svrsishodno i uključivo, čine temelj transformativne prakse usmjerene na dobrobit djeteta i profesionalno osnaživanje i osjetljivost odgojitelja za odgojno-obrazovne procese i dijete te razvoj njegovih punih potencijala. Stoga su pedagoški alati važan pokretač profesionalnog učenja i promjene. U refleksivnoj ustanovi oni nisu forma, već živa praksa koja uključuje sve sudionike i omogućuje razvoj inkluzivnog, participativnog i humanog odgojno-obrazovnog okruženja.

Ključne riječi: dobrobit djeteta, pedagoški alati za individualnu i timsku refleksiju, profesionalno učenje, profesionalni stavovi i uvjerenja, transformativna praksa

FROM OBSERVATION TO UNDERSTANDING: PEDAGOGICAL TOOLS AT THE SERVICE OF REFLECTIVE PRACTICE

Abstract: Reflective practice is the foundation of professional development in early and preschool education. Pedagogical tools in this process play the role of a bridge between everyday practice and its thoughtful improvement. Their purpose is not exclusively operational, but conceptual - they reflect the teacher's attitudes towards children, learning and their own profession. The paper presents various pedagogical tools that support individual and team reflection, because reflective practice enables continuous learning through researching one's own practice. These tools also help to identify the causes of the problem, recognize patterns of behavior, encourage team cooperation and introduce systematic changes in educational practice. At the same time, their application empowers educators as active researchers and participants in building a quality, participatory and inclusive environment. Reflective tools are not certain methods, but rather a framework for exchanging ideas, learning together and creating an institutional culture that promotes dialogue, critical thinking and responsibility. Pedagogical tools for reflection, used purposefully and inclusively, form the basis of a transformative practice aimed at the child's well-being and the professional contamination and sensitivity of the educator for educational processes and the child and the development of his full potential. Therefore, pedagogical tools are an important driver of professional learning and change. In a reflective institution, they are not a form, but a living practice that includes all participants and enables the development of an inclusive, participatory and humane educational environment. **Keywords:** child welfare, pedagogical tools for individual and team reflection, professional learning, professional attitudes and beliefs, transformative practice

Uvod

U suvremenom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelji se sve više pozivaju na refleksivno promišljanje vlastite prakse i njezino kontinuirano unapređenje. Pedagoški alati pritom igraju ključnu ulogu ne samo kao tehnička sredstva planiranja i dokumentiranja, već i kao produžetak profesionalnih stavova, vrijednosti i odnosa koje odgojitelji grade s djecom. Korištenje pedagoških alata utemeljenih na refleksiji omogućuje djeci smisleno, uključujuće i razvojno primjereno učenje. Refleksivna praksa proizlazi iz konstruktivističkog i sociokonstruktivističkog pristupa učenju, u kojem se znanje gradi kroz aktivnu interakciju s okolinom i drugima (Vygotsky, 1978; Dewey, 1933). Prema Schön (1983), refleksivni praktičar promišlja tijekom i nakon djelovanja ("reflection-in-action" i "reflection-on-action"), čime stječe dublje razumijevanje vlastitih postupaka i njihovih posljedica. U kontekstu ranog odgoja, refleksivnost nije samo profesionalna kompetencija, već i etička odgovornost. Kako navodi Dahlberg, Moss i Pence (2007), odgojitelji moraju biti spremni „preispitivati vlastite vrijednosti, značenja i prakse“ u cilju stvaranja praved-

nijeg i humanijeg odgojno-obrazovnog prostora. Pedagoški alati u tom procesu služe kao konkretna podrška refleksivnom djelovanju – oni su produžetak pedagoške filozofije, profesionalnih stavova i odnosa koje odgojitelji grade s djecom, roditeljima i kolegama. Odgojitelji ne trebaju biti puki izvršitelji programa, već aktivni sudionici u njegovu kreiranju i mijenjanju, vođeni vlastitim uvidima i promišljanjima (Slunjski, 2006) u kojim im pedagoški alati čine podršku za cjelovitije, sustavnije i suverenije kreiranje odgojno-obrazovne prakse te stvaranje vlastite teorije proizašle iz prakse. Kvalitetna praksa počiva na analizi i razumijevanju svakodnevnih situacija, a pedagoški alati u tome pomažu ako ih koristimo svrhovito i osjetljivo (Šagud, 2012).

Što su pedagoški alati i kako podržavaju refleksivnu praksu?

Pedagoški alati obuhvaćaju različite oblike dokumentacije, metode opažanja, evaluacije, planiranja, samoanalize i komunikacije. Oni nisu neutralna sredstva, već odražavaju određenu pedagošku filozofiju – osobito onu koja dijete vidi kao kompetentno, aktivno i uključeno biće (Malaguzzi, 1996). Pedagoški alati nisu vrijedni sami po sebi, već prema načinu na koji ih koristimo.

Njihova primjena može:

- potaknuti dublje promišljanje o djetetovim potrebama i interesima,
- pružiti uvid u procese učenja i razvoja djece,
- olakšati timsku suradnju i zajedničku odgovornost za kvalitetu prakse,
- potaknuti odgojitelje na sustavno promišljanje o odgojno-obrazovnim ciljevima i vrijednostima,
- služiti kao alat za timsku refleksiju i razvoj zajedničke prakse,
- pomoći u dokumentiranju dječjeg učenja i razvoja
- omogućiti transparentnost i uključivanje djece i roditelja

Primjeri alata i njihova uloga u refleksiji

1. Od promatranja do razumijevanja

Promatranje u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije samo tehnička radnja bilježenja ponašanja djece, već složen profesionalni proces koji uključuje pažljivo, svjesno i svrhovito uočavanje dječjih izraza, interesa, interakcija i emocionalnih stanja. Odgojitelj se u tom procesu ne zadržava na površinskom gledanju, već aktivno sudjeluje u stvaranju značenja onoga što vidi, osluškuje i doživljava u svakodnevnim situacijama s djecom. Promatranje nadilazi puko prikupljanje podataka – ono je početna točka razumijevanja djeteta i promišljanja vlastite prakse, kako ističe Ann Pelo (2007), koja ga definira kao duboko angažirani čin slušanja i uvažavanja dječjih izraza. Kada se promatranju pristupa s jasnom namjerom i svrhom, ono postaje alat koji vodi prema refleksiji i profesionalnom učenju. Odgojitelj prikupljene podatke ne koristi samo za bilježenje razvoja ili planiranje aktivnosti, već ih tumači u kontekstu odnosa, prostora, materijala i osobnih reakcija. Ključno pitanje koje si u tom trenutku postavlja nije samo "što je dijete učinilo", već i "što mi ovo govori o djetetu, a što o meni kao odgojitelju". Donald Schön (1983) govori o ovom procesu kao o „razmišljanju u i o djelovanju“, ističući važnost refleksivnog pristupa u profesionalnom razvoju. Promatrajući djecu na taj način, odgojitelj ne traži pogreške niti daje dijagnoze, već pokušava razumjeti ponašanje u kontekstu djetetovih razvojnih potreba i mogućnosti. Vygotskyjeva teorija (1978) o zoni razvoja ističe važnost uočavanja onoga što dijete može učiniti uz podršku, što dodatno naglašava vrijednost promatranja kao sredstva za prepoznavanje potencijala i prilika za učenje. Loris Malaguzzi, utemeljitelj Reggio Emilia pristupa, također promatranje vidi kao temeljni alat odgojitelja koji mu omogućuje da postane istraživač dječjih misli i značenja, ne namećući unaprijed oblikovane interpretacije, već otvarajući prostor za razumijevanje i dijalog. Miljak (2009) ističe kako promatranje nije izdvojeni čin, već sastavni dio odgojiteljeve osjetljivosti na dijete i stvarnosti u kojima dijete raste. Promatranje, prema njezinu shvaćanju, treba biti prožeto poštovanjem i etičkom odgovornošću, jer odgojitelj promatra dijete ne kako bi ga procijenio, već kako bi ga istinski upoznao i prepoznao njegove izraze kao vrijedne.

Promatranje postaje alat za refleksiju kada odgojitelj na temelju viđenog preispituje svoje pedagoške postupke, odnose koje gradi s djecom, način na koji oblikuje prostor i interakcije te vrijednosti koje unosi u svoju svakodnevnu praksu. Refleksivni dijalog koji proizlazi iz takvog promatranja vodi ka autentičnijoj i osjetljivijoj pedagogiji, utemeljenoj na stvarnim potrebama i potencijalima djece, ali i na kontinuiranom razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja kao misleće i osjećajne osobe, spremne na učenje, promjene i dijeljenje odgovornosti s djecom.

2. Akcijsko istraživanje

Akcijsko istraživanje predstavlja participativni i refleksivni proces u kojem odgojitelji, kao istraživači vlastite prakse, sustavno promišljaju, analiziraju i mijenjaju svoje postupke s ciljem poboljšanja kvalitete rada s djecom. Ono se temelji na ciklusu planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije, koji se ponavlja i usavršava u skladu s potrebama i rezultatima. Ova metoda omogućuje da se promjene uvode postupno, na temelju stvarnih iskustava i podataka prikupljenih iz svakodnevnog rada, što rezultira većom relevantnošću i učinkovitosti promjena. Akcijsko istraživanje potiče odgojitelje na aktivnu ulogu u svom profesionalnom razvoju i na suradnju s kolegama, djecom i roditeljima.

Zašto je akcijsko istraživanje važno u odgoju?

- Omogućuje kontinuirano unaprijeđenje pedagoške prakse temeljem stvarnih potreba djece i odgojitelja.
- Potiče refleksiju i samoprocjenu odgojitelja, što jača profesionalni identitet i kompetencije.
- Podržava timski rad i suradnju među stručnjacima te uključivanje roditelja u proces promjena.
- Omogućuje fleksibilnost i prilagodbu programa i aktivnosti lokalnom kontekstu i specifičnostima skupine djece.
- Doprinosi stvaranju učeće zajednice u kojoj se znanje neprestano razvija i dijeli.

Elliott (1991) ističe da je akcijsko istraživanje „instrument promjene“ koji podupire odgojitelje u razumijevanju problema iz vlastite prakse te u osmišljavanju i provođenju učinkovitih rješenja. Time se afirmira uloga odgojitelja kao istraživača i kreatora znanja unutar vrtića, što dodatno doprinosi osnaživanju njihove profesionalnosti. Slunjski (2015) naglašava kako akcijsko istraživanje doprinosi stvaranju učeće zajednice u kojoj su svi sudionici, djeca, roditelji i odgojitelji, uključeni u proces promišljanja i razvoja odgojno-obrazovnog rada. Kroz ovaj participativni pristup, pedagoška praksa postaje dinamična i otvorena za promjene, usklađena s djetetovim potrebama i suvremenim pedagoškim standardima. Razumijevanje i primjena akcijskog istraživanja u svakodnevnom radu omogućuje odgojiteljima da sustavno prate svoje postupke, analiziraju rezultate i djeluju na temelju dokaza, čime se osigurava kvaliteta i relevantnost odgojno-obrazovne prakse (Reason & Bradbury, 2001).

3. Individualizirani plan

Individualizirani plan je promišljen i fleksibilan obrazovno-odgojni odgovor na jedinstvene potrebe, interese, mogućnosti i stilove učenja svakog djeteta. On ne predstavlja zaseban kurikulum, već način oblikovanja zajedničkog kurikulumskeg okvira tako da bude pristupačan i smislen svakom djetetu, uz uvažavanje njegovih razvojnih posebnosti, jezičnih i kulturnih obilježja, sposobnosti, interesa i emocionalnih potreba. Takav plan proizlazi iz sustavnog promatranja i refleksivne prakse odgojitelja, koji interpretira dječje izraze, bilježi razvojna postignuća, prepoznaje izazove i aktivno traži načine kako podržati svako dijete u njegovom napretku. Kako ističe Loris Malaguzzi, dijete posjeduje stotinu jezika izražavanja, a naša je odgovornost omogućiti mu da ih koristi i razvija u okruženju koje ga prihvaća takvo kakvo jest. Individualizirani plan uključuje više razina prilagodbi – od prostorno-materijalnog okruženja, preko diferenciranih aktivnosti i metoda rada, do načina komunikacije i podrške u emocionalnom i socijalnom razvoju. Važno je naglasiti da individualizacija nije rezervirana samo za djecu s teškoćama ili posebnim potrebama – ona je temelj inkluzivne i kvalitetne prakse koja se temelji na poštivanju prava svakog djeteta na razvoj u skladu sa svojim ritmom. U stvaranju i provedbi individualiziranih planova, važnu ulogu ima tim odgojitelja, koji kroz refleksiju, razmjenu mišljenja i suradnju s roditeljima i stručnim surad-

nicima oblikuje pristupe koji će biti optimalni za pojedino dijete. Individualizirani plan ne mora uvijek biti formalno strukturiran dokument – ponekad su dovoljne mikroprikladbe u svakodnevnoj rutini, komunikaciji ili postavljanju ciljeva. U skladu s pristupom usmjerenim na dijete, individualizacija se ne temelji na deficitu, već na osnaživanju – tražimo ne ono što dijete ne može, nego što može i kako mu možemo pomoći da se razvija dalje. Takva perspektiva utemeljena je na humanističkoj i razvojnoj paradigmi, Miljak (2009) naglašava ulogu odgojitelja kao aktivnog kreatora poticajnog okruženja za svako dijete.

4. PBL /projektna/ metoda

Projektna metoda i Project-Based Learning (PBL) predstavlja pedagoški pristup koji stavlja dijete u središte procesa učenja kroz istraživanje stvarnih tema, problema i pojava koje proizlaze iz djetetovih interesa i životnog konteksta. Riječ je o metodi koja potiče aktivno učenje kroz povezivanje iskustava, suradnju, izražavanje mišljenja i rješavanje problema u procesu koji traje dulje vrijeme i odvija se u fazama. Temeljna obilježja projektne metode uključuju: polazište u interesima djece, istraživački proces kroz postavljanje pitanja i pronalaženje odgovora, aktivno sudjelovanje djece, multidisciplinarni pristup koji povezuje različita razvojna i kurikularna područja, te zajedničko zaključivanje i prezentaciju rezultata u stvaralačkom obliku. U tom smislu, projektna metoda nije samo metoda rada, već i odraz pedagoške filozofije koja uvažava djecu kao kompetentne su-kreatore odgojno-obrazovnog procesa. Kako ističu Lillian G. Katz i Sylvia C. Chard (2000), projektna metoda omogućuje djeci dublje razumijevanje pojmova jer uče kroz osobno iskustvo, refleksiju i istraživanje. Autori navode da se projekt temelji na trima fazama: prva faza obuhvaća pokretanje teme i otkrivanje interesa, druga uključuje istraživanje, dokumentiranje i proučavanje teme, dok treća faza donosi zajedničko sažimanje i predstavljanje stečenih znanja i spoznaja. U kontekstu ranog i predškolskog odgoja, projektna metoda je posebno vrijedna jer odgovara prirodnoj dječjoj radoznalosti i potrebi za istraživanjem, te potiče razvoj komunikacijskih, socijalnih, kognitivnih i kreativnih vještina. Reggio Emilia pristup, temeljen na filozofiji Loris Malaguzzija, također promiče projektni rad kao oblik strukturiranog, ali fleksibilnog istraživanja u kojem su djeca aktivni sudionici, a odrasli istraživački partneri koji dokumentiraju i interpretiraju dječje izraze i mišljenja. Slunjski u svojim brojnim radovima ističe važnost fleksibilnog, refleksivnog i djetetu usmjerenog kurikulumu, u kojem projektna metoda ima važno mjesto kao alat za demokratizaciju odgojno-obrazovne prakse i poticanje aktivnog sudjelovanja djece. Ona ističe da projektna metoda nije sama sebi svrha, nego sredstvo kojim se ostvaruje kultura učenja temeljena na dijalogu, poštovanju, istraživanju i zajedničkom konstruiranju znanja. Prema Slunjski (2011; 2015), projekti u vrtićima omogućuju djeci da se razvijaju kroz iskustva koja su smislena, povezana s njihovim svakodnevnim životom i osobnim interesima, a odgojiteljima pružaju prostor za profesionalni rast kroz refleksivno promišljanje vlastite prakse. Projektna metoda se, prema njezinu shvaćanju, temelji na partnerstvu između djece i odraslih, te na procesu istraživanja koji uključuje planiranje, dokumentiranje i vrednovanje. U okviru njezina koncepta vrtića kao učeće zajednice, projektni rad je prirodan način stvaranja dinamičnog, inkluzivnog i poticajnog kurikulumu, koji se gradi na temelju promatranja djece, osluškivanja njihovih izraza i zajedničkog traganja za značenjem. Kroz takav pristup, dijete se vidi kao aktivno, kompetentno i kreativno biće, dok odgojitelj postaje suvremen, odgovoran i refleksivan praktičar, što je jedan od ključnih ciljeva suvremenih odgojno-obrazovnih sustava. Ujedno, kao oblik učenja koji povezuje dijete, odgojitelja, prostor, zajednicu i širi svijet, projektna metoda ne nudi gotove odgovore, već otvara prostor za pitanja, sumnje, istraživanje i zajedničko otkrivanje. Ona osnažuje dijete kao istraživača, mislioca i stvaratelja – a odgojitelja poziva na refleksivnu, fleksibilnu i osjetljivu pedagošku praksu.

5. SWOT analiza

SWOT analiza može značajno pomoći u kreiranju primjerenog prostorno- materijalnog konteksta u vrtiću jer omogućuje sustavan pregled svih važnih čimbenika koji utječu na kvalitetu i funkcionalnost prostora. Analizom snaga, odgojitelji mogu prepoznati što je već

dobro organizirano i koje elemente treba očuvati i dodatno razvijati, poput sigurnih i stimulativnih centara i kutaka za igru. Prepoznavanjem slabosti, poput nedostatka prostora ili neadekvatne opreme, moguće je usmjeriti napore na konkretna poboljšanja i izbjegavanje neefikasnih rješenja. Analiza prilika otkriva mogućnosti za inovacije i nadogradnje, kao što su uključivanje novih didaktičkih materijala, korištenje recikliranih elemenata ili suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom u opremanju prostora. Također, SWOT pomaže identificirati prijetnje, poput financijskih ograničenja ili sigurnosnih problema, što omogućuje pravovremeno planiranje i prevenciju neugodnih situacija.

SWOT analiza oblikova nja prostorno-materijalnog konteksta

S – Snage (Strengths)

Prostorno-materijalni kontekst pruža sigurno i poticajno okruženje koje podržava dječju autonomiju, istraživanje i kreativnost. Dobro oblikovan prostor omogućuje raznolikost aktivnosti (igranje, istraživanje, odmor, socijalizacija), što pridonosi sveobuhvatnom razvoju djece. Poticajni materijali i organizacija prostora mogu potaknuti samoinicijativu, rješavanje problema i socijalnu interakciju. Prostor koji je prilagođen dobi i interesima djece također olakšava odgojiteljima provođenje individualiziranih i skupnih aktivnosti, te podržava promatranje i refleksiju.

W – Slabosti (Weaknesses)

Slabost može biti nedostatak prostora ili neadekvatna opremljenost, što ograničava mogućnosti raznovrsnih aktivnosti i poticanja dječje kreativnosti. Loša organizacija prostora može dovesti do kaosa, nesigurnosti ili osjećaja gužve, što negativno utječe na koncentraciju i samoregulaciju djece. Nedostatak raznovrsnih i kvalitetnih materijala može ograničiti djecu u izražavanju i istraživanju, dok rigidni prostorni rasporedi mogu otežati fleksibilnost i prilagodbu potrebama djece.

O – Prilike (Opportunities)

Postoji prilika za kreativno korištenje prostora i materijala kroz suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom (donacije, radionice, volontiranje). Inovativni pristupi kao što su multifunkcionalni prostori, ekološki i reciklirani materijali te digitalna tehnologija mogu dodatno obogatiti didaktičku ponudu. Oblikovanje prostora može postati dio projektnog rada i istraživanja s djecom, što dodatno osnažuje njihovu uključenost i osjećaj pripadnosti. Također, prostor može biti usklađen sa suvremenim pedagoškim smjernicama i sigurnosnim standardima.

T – Prijetnje (Threats)

Prijetnja može biti ograničenost financijskih sredstava ili infrastrukture, što može onemogućiti potrebne prilagodbe i nabavku materijala. Promjene u upravljanju ili politici mogu dovesti do smanjenja ulaganja u kvalitetu prostora. Nedostatak stručnog znanja o ergonomskoj i pedagoškoj organizaciji prostora može rezultirati nefunkcionalnim ili neadekvatnim uređenjem, što može ometati dječju igru i razvoj. Također, neusklađenost prostora s sigurnosnim standardima može predstavljati rizik za djecu.

Kroz ovaj strukturirani pristup, SWOT analiza podržava donošenje promišljenih i strateških odluka koje vode stvaranju materijalno-prostornog okruženja koje je prilagođeno dječjim potrebama, potiče razvoj i osigurava sigurnost. Time se osnažuje cjelokupna pedagoška praksa i doprinosi kvalitetnijem i učinkovitijem radu s djecom.

6. Strategija-5 zašto

Strategija 5 Zašto je jednostavna, ali vrlo učinkovita metoda koja se koristi postavljanjem uzastopnih pitanja „Zašto?“ kako bi se došlo do pravog, temeljnog uzroka problema ili situacije. Cilj ove metode nije zadovoljiti se površnim odgovorima, već kroz pet ili više koraka dublje istražiti razloge koji stoje iza određenog događaja ili izazova. Ova metoda izvire iz proizvodnih sustava, posebno iz Toyota Production System-a, no njezina primjenjivost je široka i uključuje obrazovni i odgojni kontekst. U odgoju, strategija 5 Zašto pomaže odgojiteljima da jasno razumiju konkretne izazove s kojima se susreću u svakodnevnom radu s djecom, roditeljima ili kolegama, te da ne ostanu fokusirani samo na simptome problema.

Metoda potiče refleksiju i samopromišljanje o vlastitim postupcima, odlukama i uvjetima rada, što je temelj refleksivne pedagoške prakse. Kroz postavljanje pitanja „Zašto?“ razvijaju se analitičke vještine i sposobnost sagledavanja problema iz različitih perspektiva, a primjena ove metode u timovima jača dijalog, zajedničko razumijevanje problema i pronalaženje učinkovitih rješenja. Osim toga, otkrivanjem stvarnih uzroka moguće je ciljano djelovati i spriječiti ponavljanje problema.

Primjer: Dijete se često sukobljava u igri u centru građenja.

Zašto? – Jer uzima kocke od druge djece bez pitanja.

Zašto? – Jer ne zna kako započeti suradnju.

Zašto? – Jer nije imalo prilike učiti komunikacijske strategije.

Zašto? – Jer rijetko potičemo i modeliramo pregovaranje u igri.

Zašto? – Jer smatramo da će se djeca sama „dogovoriti“.

Korist 5 Zašto: Pokazuje potrebu za svjesnim poticanjem socijalnih vještina kroz modeliranje i refleksiju.

7. Tehnika-6 šešira

Tehnika šest šešira razmišljanja je metoda koju je osmislio Edward de Bono kako bi pomogla ljudima strukturirati i organizirati svoje mišljenje prilikom donošenja odluka ili rješavanja problema. Svaki šešir predstavlja drugačiji način razmišljanja. Bijeli šešir usredotočuje se na činjenice i dostupne podatke, crveni šešir omogućuje izražavanje osjećaja i intuicije, dok crni šešir donosi kritičku procjenu i analizu rizika. Žuti šešir potiče razmišljanje o pozitivnim aspektima i koristima, zeleni šešir usmjerava na kreativnost i traženje novih ideja, a plavi šešir upravlja procesom razmišljanja i pomaže u sažimanju zaključaka. Primjenom ove tehnike u odgojno-obrazovnoj praksi, odgojitelji i timovi mogu sagledati problem iz različitih perspektiva i tako donijeti kvalitetnije i promišljenije odluke. Ova metoda također potiče suradnju i omogućuje da se u razgovoru uvažavaju i emocije i činjenice, što doprinosi boljoj komunikaciji unutar tima. Korištenjem šest šešira razvijaju se sposobnosti kritičkog i kreativnog mišljenja te se olakšava pronalaženje inovativnih rješenja.

Primjer STEAM aktivnosti koristeći šest šešira

Tema: Gradimo most

UVOD (Bijeli šešir – činjenice)

Proučavamo slike mostova. Koje vrste mostova postoje?

Koji materijali se koriste u gradnji mostova?

EMOCIJE (Crveni šešir – osjećaji)

Što mislite o mostovima?

Koji vam je most najzanimljiviji i zašto?

ANALIZA (Crni šešir – prepreke, izazovi)

Koji problemi mogu nastati pri gradnji mosta?

Kako most može postati nestabilan?

POZITIVNI ASPEKTI (Žuti šešir – koristi)

Zašto su mostovi važni?

Kako mogu pomoći ljudima i životinjama?

KREATIVNA RJEŠENJA (Zeleni šešir – inovacije)

Kako bismo mogli napraviti čvrst most koristeći karton, čačkalice, ljepilo?

Možemo li osmisлити most koji se pomiče?

PLANIRANJE I REFLEKSIJA (Plavi šešir – organizacija)

Kako ćemo raditi? Tko će što raditi?

Što smo naučili? Kako možemo poboljšati naš most?

Ova tehnika predstavlja koristan alat za strukturiranje razmišljanja i može se koristiti u različitim situacijama u odgoju kako bi se potaknula promišljena i suradnička praksa.

8. Pedagoška dokumentacija

Pedagoška dokumentacija predstavlja sustavan proces prikupljanja, bilježenja, analiziranja i interpretiranja dječjih iskustava, učenja i razvoja unutar vrtića. Ona obuhvaća različite oblike zapisa, poput pisanih bilješki, dnevnika i transkripata dječjih izjava, ali i vizualne materijale kao što su fotografije dječjih aktivnosti i produkata te video zapise učenja tijekom procesa. Uz to, u dokumentaciju spadaju i dječji radovi poput crteža, modela, konstrukcija i tekstova, kao i planovi rada i refleksije odgojitelja. Važan dio su i komentari djece, roditelja te odgojitelja koji obogaćuju razumijevanje i pristup odgojno-obrazovnoj praksi. Pedagoška dokumentacija važna je jer omogućuje dublje razumijevanje dječjeg razvoja i procesa učenja, što je temelj za kvalitetan i prilagođen odgojni rad. Kroz sustavno prikupljanje i analizu podataka o djeci, odgojitelji mogu prepoznati njihove interese, potrebe i potencijale te na temelju toga planirati aktivnosti koje potiču cjelovit razvoj. Također, dokumentacija potiče refleksivnu praksu odgojitelja jer im pruža konkretne informacije za promišljanje o vlastitom radu i njegovom unaprijeđenju. Ona je važan alat za suradnju s roditeljima i stručnim suradnicima, jer omogućuje transparentnost i uključivanje svih relevantnih sudionika u odgojno-obrazovni proces.

Digitalna pedagoška dokumentacija predstavlja suvremeni oblik vođenja i pohrane svih zapisa, materijala i dokaza koji prate dječji razvoj, učenje i odgojni proces, ali u elektroničkom obliku. Ona uključuje digitalne bilješke, fotografije, videozapise, audio zapise, digitalne portfelje, planove rada i refleksije odgojitelja pohranjene na računalima, tabletima, aplikacijama ili u oblaku. Korištenje digitalne dokumentacije u odgoju donosi brojne prednosti. Omogućuje bržu i jednostavniju organizaciju podataka, lakši pristup informacijama te mogućnost njihovog dijeljenja s roditeljima i stručnim suradnicima na siguran i transparentan način. Digitalni zapisi često su interaktivni i multimedijalni, što obogaćuje prikaz dječjih postignuća i procesa učenja. Također, digitalna dokumentacija podržava kontinuiranu refleksiju i evaluaciju odgojitelja jer olakšava bilježenje i analizu podataka u realnom vremenu. Pomaže u praćenju individualnih razvojnih putanja djece te planiranju personaliziranih aktivnosti i intervencija. Važno je pridržavati se načela zaštite privatnosti i sigurnosti podataka prilikom korištenja digitalnih alata, uz poštivanje pravila i propisa o zaštiti osobnih podataka.

Osim toga, sva pedagoška dokumentacija doprinosi profesionalizaciji odgojne prakse i osigurava dokaz o kvaliteti rada ustanove, što je važno za praćenje, evaluaciju i razvoj programa. Ukratko, ona je ključni element koji povezuje teoriju, praksu i razvoj djece u jedinstven i smislen proces. Važno je istaknuti da pedagoška dokumentacija nije samo arhivski materijal ili izvještaj, već aktivni alat koji potiče promišljanje, refleksiju i kontinuirani razvoj pedagoške prakse. Kroz nju odgojitelji mogu bolje razumjeti potrebe djece, prilagoditi svoj rad i kvalitetnije podržavati njihov razvoj.

Uloga odgojitelja i razumijevanje važnosti upotrebe pedagoških alata

U suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu odgojitelj više nije pasivni provoditelj unaprijed zadanih sadržaja, već aktivni istraživač, refleksivni praktičar i promicatelj razvoja djeteta i zajednice (Schön, 1983; Slunjski, 2015). Korištenje pedagoških alata – poput promatranja, individualiziranih planova, projektne metode, akcijskog istraživanja, refleksivne dokumentacije i analitičkih strategija poput SWOT analize, 5 Zašto ili tehnike 6 šesira – odgojitelju omogućuje da svoj rad temelji na stvarnim, kontekstualiziranim podacima, a ne na pretpostavkama. Razumijevanje važnosti tih alata otkriva se u načinu na koji odgojitelj planira, intervenira, reflektira i unapređuje svoj rad u skladu s interesima, potrebama i razvojnim mogućnostima djece. Primjena alata poput sustavnog promatranja (Rinaldi, 2006) omogućuje stvaranje uvida u djetetov način mišljenja i izražavanja, što je temelj za kreiranje osjetljivog i individualiziranog pristupa. Projektna metoda (Katz & Chard, 2000) i akcijsko istraživanje (Kemmis & McTaggart, 1988) osnažuju odgojitelja kao suautora znanja, koji zajednički s djecom, kolegama i roditeljima gradi smislene odgojno-obrazovne procese. Uporaba refleksivne i digitalne dokumentacije (Slunjski, 2015; Carr & Lee, 2012) odgojitelju omogućuje kontinuirano učenje iz vlastite prakse te doprinosi transparentnosti, praćenju napretka i jačanju partnerstva s roditeljima. Alati poput tehnike 6 šesira ili strategije 5 Zašto

omogućuju dublje razumijevanje složenih situacija te razvoj kritičkog i analitičkog mišljenja unutar pedagoškog procesa. Odgojitelj koji razumije da su alati sredstvo za otkrivanje i razumijevanje djece, a ne cilj sam po sebi, gradi kulturu dijaloga, suradnje i promišljanja u kojoj se praksa razvija kroz istraživanje i refleksiju. Takav pristup podrazumijeva pedagošku osjetljivost, profesionalnu odgovornost i spremnost na cjeloživotno učenje. Kako naglašava Slunjski (2015), vrtić postaje "učeća zajednica" samo ako odgojitelji prepoznaju važnost osobne i timske refleksije, ako dokumentaciju koriste ne kao formalnu obvezu, već kao alat za razumijevanje djece i vlastite prakse, te ako su spremni oblikovati prostor, odnose i aktivnosti u skladu s aktualnim, stvarnim kontekstom.

Zaključna promišljanja

Korištenje različitih pedagoških alata predstavlja ključni temelj suvremenog i kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada. Svaki od ovih alata doprinosi dubljem razumijevanju dječjih potreba, poticanju refleksivne prakse odgojitelja i osnaživanju timskog rada. Kroz strukturirane i sustavne pristupe omogućuju se promišljena planiranja, analize i prilagodbe koje vode prema učinkovitijim i inovativnijim rješenjima u radu s djecom. Osim što podržavaju individualizaciju i diferencijaciju u odgojno-obrazovnom procesu, ovi alati jačaju sposobnost kritičkog i kreativnog mišljenja te osiguravaju kontinuirani profesionalni razvoj. Primjena pedagoške i digitalne dokumentacije dodatno osnažuje transparentnost, evaluaciju i suradnju s roditeljima i stručnjacima, istovremeno omogućujući učinkovitu organizaciju i praćenje rezultata. Ovi alati osnažuju odgojitelje da budu kreativni i kritični, da sustavno prate razvoj djece, reflektiraju o svojem radu i uvode promjene koje poboljšavaju kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Digitalna dokumentacija dodatno omogućuje učinkovitu organizaciju, dijeljenje i evaluaciju podataka, čime se povećava transparentnost i uključivanje svih dionika. Svi zajedno, navedeni alati i uloga odgojitelja čine integrirani sustav podrške koji osigurava da pedagoška praksa bude dinamična, prilagodljiva i usmjerena na razvoj svakog djeteta, uz poštivanje suvremenih pedagoških standarda i teorijskih uvida. Omogućuje odgojiteljima da budu aktivni istraživači svoje prakse, usmjereni na kvalitetu, razvoj i dobrobit djece. Implementacija ovih alata doprinosi stvaranju dinamičnog i prilagodljivog odgojnog okruženja, koje prati suvremene pedagoške standarde i izazove te potiče cjeloživotno učenje svih sudionika.

Literatura

- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. SAGE Publications.
- de Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Little, Brown and Company.
- European Commission. (2018). *Competence requirements in early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/24562>
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Pelo, A. (2007). *The language of art: Inquiry-based studio practices in early childhood settings*. Redleaf Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE Publications.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Čakovec: Visoka učiteljska škola, Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2015). *Vrtić kao učeća zajednica: Temeljne pretpostavke, izazovi i mogućnosti*. Mali profesor.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Tatalović Vorkapić, S. (2012). *Profesionalni razvoj odgojitelja: Teorijska i empirijska perspektiva*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Tatalović Vorkapić, S., & Vekić-Kljaić, V. (2015). *Pedagoška dokumentacija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – razvoj profesionalnog učenja i kurikulumski implikacija*. *Napredak*, 156(2), 143–160.
- Vujčić, L., & Pejić, K. (2016). *Profesionalni razvoj odgojitelja kroz akcijska istraživanja*. *Život i škola*, 62(1), 79–89.
- Vujčić, L., & Jurčević Lozančić, A. (2013). *Pedagogija ranog djetinjstva i kontekst promjena*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Valentina Glavica, Dječji vrtić „Duga“, Zagreb; Hrvatska

E-mail: valentinaglavica.dvduga@gmail.com

Mia Husnjak, Dječji vrtić „Duga“, Zagreb, Hrvatska

E-mail: mia.husnjak@gmail.com

OBLICI I METODE POUČAVANJA KROZ PROJEKT „ČAJANKA S TETOM JULIOM“

Sažetak: Projekt "Čajanka s tetom Juliom" proveden je u vrtiću s ciljem povezivanja djece s književnošću kroz integrirani pristup poučavanju. Inspiriran djelima autorice Julie Donaldson, projekt je poticao emocionalni, socijalni, kognitivni i kulturni razvoj djece. Aktivnosti su uključivale čitanje slikovnica, tematske čajanke, dramatizacije, likovno izražavanje, istraživačke i humanitarne akcije. Korištene su metode interaktivnog učenja, igre uloga, filmska analiza i senzorne aktivnosti. Djeca su kroz priče razvijala empatiju, kreativnost, suradnju i kritičko razmišljanje. Svaka slikovnica otvorila je nova razvojna i iskustvena područja. Odgojitelji su djelovali kao podrška, moderatori i suigrači u procesu. Projekt je završio dvjema izložbama dječjih radova u lokalnim knjižnicama. Uspostavljena je snažna veza između djece, roditelja i zajednice. Projekt je primjer kako književnost može postati temelj cjelovitog razvoja djeteta.

Ključne riječi: metode poučavanja, integrirani pristup, predškolski odgoj, dječja književnost, aktivno učenje

FORMS AND METHODS OF TEACHING THROUGH THE "TEA PARTY WITH AUNT JULIO" PROJECT

Abstract: The "Tea Party with Aunt Julio" project was implemented in a kindergarten with the aim of connecting children with literature through an integrated approach to teaching. Inspired by the works of the author Julia Donaldson, the project encouraged the emotional, social, cognitive and cultural development of children. Activities included reading picture books, themed tea parties, dramatizations, artistic expression, research and humanitarian campaigns. Methods of interactive learning, role-playing, film analysis and sensory activities were used. Children developed empathy, creativity, cooperation and critical thinking through witnesses. Each picture book opened up new areas of development and experience. Educators acted as support, moderators and teammates in the process. The project ended with two exhibitions of children's works in local libraries. A strong bond is established between children, parents and the community. The project is an example of how literature can become the foundation of a child's overall development. Keywords: teaching methods, integrated approach, preschool education, children's literature, active learning

Uvod

Djeca u predškolskoj dobi uče na najprirodniji način – kroz igru, iskustvo i odnos s drugima. Upravo vođeni tim načelima, u dječjem vrtiću, u odgojnoj skupini „Leptir“, ove smo pedagoške godine provodili projekt „Čajanka s tetom Juliom“. Idejna začetnica projekta je učiteljica Maja Pingnar Mijović, a inspiracija su bila djela britanske autorice Julie Donaldson, čije su slikovnice poznate po toplim, duhovitim i životno poučnim pričama. Kroz ovaj projekt željeli smo približiti djeci ljepotu čitanja, važnost razgovora i slušanja, te potaknuti empatiju, suradnju i kreativno izražavanje. Knjiga je postala sredstvo povezivanja – s pričom, s drugima i sa samim sobom. Na simboličan način, čajanka je postala prostor susreta, dijeljenja, opuštanja i otkrivanja – baš kao i dobra knjiga.

Metodološki pristup

Projekt se temeljio na integriranom i iskustvenom pristupu učenju, što je u skladu s Kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZO, 2014), koji naglašava važnost učenja kroz cjelovito iskustvo, igru, istraživanje i međuljudske odnose. Aktivnosti su osmišljene tako da obuhvaćaju sve razvojne domene djeteta: kognitivnu, socijalno-emocionalnu, tjelesnu, stvaralačku i komunikacijsku.

Koristili smo sljedeće metode poučavanja:

- Čitanje i pripovijedanje, uz izražajno vođenje priče, kako bismo potaknuli maštu, pažnju i emocionalno uključivanje.
- Razgovor i diskusije, s ciljem razvoja govora, mišljenja, izražavanja stavova i prepoznavanja emocija.
- Igre uloga i dramatizacije, kao oblik simboličke igre koji doprinosi razvoju socijalnih

vještina, samopouzdanja i kreativnosti.

- Likovno izražavanje, kroz različite tehnike, potičući finu motoriku, vizualnu percepciju i sposobnost neverbalnog izražavanja.
- Istraživačko-senzorne aktivnosti, kako bi se djeca kroz konkretna iskustva upoznala s prirodnim pojavama i razvijala opažanje, znatiželju i zaključivanje.
- Filmska projekcija („Prutimir“) kao medijski proširenje narativnog svijeta slikovnice.
- Humanitarna aktivnost – konkretizacija moralnih vrijednosti kroz djelovanje.

Koristili smo i različite oblike rada: individualni, rad u paru, rad u malim skupinama te kratke frontalne susrete. Djeca su imala mogućnost samostalnog izbora aktivnosti, a veliki naglasak stavljen je na poticanje spontanosti i samoregulacije u učenju, što doprinosi razvoju unutarnje motivacije.

Primjeri iz prakse

Svaka slikovnica poslužila je kao tematski okvir za istraživanje određenih sadržaja:

- „Boje, boje posvuda“ – poticaj za senzorno i vizualno istraživanje svijeta boja i likovno izražavanje.
- „Mjesta ima na metli svima“ – kroz pokret, dramatizaciju i simboličku igru djeca su učila o prijateljstvu i suradnji.
- „Prutimir“ – povezao nas je s prirodnim materijalima, filmskim medijem i ekološkim vrijednostima.
- „Grubzon“ – otvorio temu straha i samopouzdanja, uz istraživanje svjetla i sjene.
- „Najotmjereniji div u gradu“ – inspiracija za humanitarnu akciju i učenje o nesebičnosti i pomaganju.
- „Superglista“ – kroz humor i jednostavnost prenijela važnu poruku: biti superjunak znači činiti dobra djela, bez obzira na veličinu.

Vidljivost i odjek u zajednici

Poseban ponos projekta bila je javna prezentacija dječjeg stvaralaštva kroz dvije izložbe:

- „A gdje je Prutimir?“ – Knjižnica Savski Gaj
- „Čajanka s tetom Julijom“ – Dječja knjižnica Marina Držića

Izložbe su pokazale kako dječje ideje i emocije mogu biti prenesene kroz likovni izraz, kao i koliko se bogat sadržaj može stvoriti iz jednog slikovničkog predloška. Suradnja s roditeljima i knjižnicom dodatno je osnažila partnerstvo s obitelji i lokalnom zajednicom.

Zaključak

Projekt „Čajanka s tetom Julijom“ pokazao je da je književnost snažan alat u odgojno-obrazovnom radu s djecom. Kombinirajući čitanje, igru, pokret, likovno izražavanje i razgovor, djeci je pružena mogućnost da svijet spoznaju na cjelovit, kreativan i emocionalno bogat način. Kao odgojitelji, svjesni smo da učenje u predškolskoj dobi nije prijenos znanja, već proces građenja odnosa, iskustva i identiteta. Kroz ovaj projekt djeca su ne samo učila o svijetu, već su u njemu aktivno sudjelovala – stvarala, osjećala, promišljala i činila dobra djela. Time su razvijala temeljne kompetencije za život: suradnju, empatiju, izražavanje, kritičko mišljenje i odgovornost prema zajednici.

Literatura

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: MZO.
- Slunjski, E. (2006). Vrtić kao mjesto istraživanja, suradnje i učenja. Zagreb: Mali profesor.
- Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću – Humanističko razvojni pristup. Zagreb: SM Naklada.

MATEMATIČKE KOMPETENCIJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI KROZ SVA RAZVOJNA PODRUČJA

Sažetak: Matematičke kompetencije u predškolskoj dobi razvijaju se spontano i integrirano kroz sva razvojna područja – spoznajni, socio-emocionalni, tjelesni i komunikacijski razvoj. U radu se prikazuje kako različita razvojna područja omogućuju usvajanje temeljnih matematičkih pojmova kroz igru, svakodnevne aktivnosti i interakcije. Kroz praktične primjere prikazano je kako prostorna orijentacija, brojnost, ritam, klasifikacija i geometrijske strukture mogu biti razvijani i bez formalnog poučavanja, već kroz igru, pokret, glazbu i komunikaciju. Naglašena je važnost uloge odgojitelja u prepoznavanju i poticanju matematičkog mišljenja djece te integracija matematičkih sadržaja u sve aspekte odgojno-obrazovnog rada. Cilj je istaknuti važnost cjelovitog pristupa razvoju djeteta u kojem se matematičke kompetencije promatraju kao prirodan dio dječje svakodnevne. Ključne riječi: matematičke kompetencije, predškolska dob, razvojna područja, integrirani pristup, igra, rani odgoj

MATHEMATICAL COMPETENCIES OF PRESCHOOL CHILDREN ACROSS ALL DEVELOPMENTAL AREAS

Abstract: Mathematical competencies in early childhood are developed spontaneously and integrally across all developmental areas – cognitive, socio-emotional, physical, and communicative. This paper demonstrates how various developmental areas facilitate the acquisition of fundamental mathematical concepts through play, daily activities, and interactions. Practical examples illustrate how spatial awareness, quantity, rhythm, classification, and geometric structures can be fostered without formal instruction, but through movement, music, communication, and play. The paper emphasizes the educator's role in recognizing and encouraging children's mathematical thinking and integrating math content into all aspects of educational work. The goal is to highlight the importance of a holistic approach to child development in which mathematical competencies are seen as a natural part of everyday life.

Keywords: mathematical competencies, preschool age, developmental areas, integrated approach, play, early education

Uvod

Matematika u predškolskom kontekstu nije zasebni predmet, već se razvija kroz svakodnevne aktivnosti, igru, istraživanje i interakciju. Uloga matematičkih kompetencija u ranoj dobi sve je značajnija u suvremenim kurikulumima jer utječe na kasniji školski uspjeh i sposobnost rješavanja problema (Bevk 2012, str. 5). Razvoj matematičkih vještina nije ograničen samo na kognitivno područje, već je povezan s emocionalnim, socijalnim, komunikacijskim i motoričkim razvojem.

Razvoj matematičkih kompetencija kroz razvojna područja

1. Kognitivno područje

Djeca promatraju, istražuju, uspoređuju i zaključuju – što su sve temelji matematičkog mišljenja. Kroz klasificiranje predmeta, usporedbu veličina i uočavanje pravilnosti razvijaju sposobnost logičkog zaključivanja (Kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014). [Slika 1: Razvrstavanje gumba po obliku i boji]

2. Socio-emocionalno područje

Matematika se razvija i u socijalnim situacijama: dijeljenjem igračaka, praćenjem redoslijeda u igri ili uočavanjem ritma u svakodnevnim rutinama. Grupne aktivnosti potiču suradnju, ali i pojam brojnosti, reda i pravila (Pavličević-Franić 2016, str. 91). [Slika 2: Grupna aktivnost s oblicima i brojevima u tjelesnom prostoru]

3. Tjelesno i psihomotorno područje

Kretanjem kroz prostor dijete razvija prostorne odnose, pojmove ispred–iza, gore–dolje, lijevo–desno. Igre s brojevima, hvat i manipulacija objektima jačaju koordinaciju i pridonose povezivanju fizičkog iskustva s apstraktnim matematičkim pojmovima.

4. Jezično-komunikacijsko područje

Matematika zahtijeva izražavanje i razumijevanje pojmova. Kroz opisivanje količine, veličine, redoslijeda ili rješavanje problema verbalno, djeca povezuju matematički jezik s konkretnim iskustvima.

Primjeri dobre prakse

- U likovnom centru dijete grupira oblike po boji i veličini.
- U glazbenoj aktivnosti koristi ritam udaraljki za prepoznavanje obrasca.
- U igri trgovine dijete koristi novac, broji proizvode i procjenjuje količine.
- U istraživačkom kutku mjeri količine pijeska i vode. [Slika 3: Praktična aktivnost mjerenja sastojaka i izrade tijesta]

Zaključak

Razvoj matematičkih kompetencija u predškolskoj dobi ne odvija se izolirano. Svako razvojno područje pruža priliku za prirodno usvajanje matematičkih koncepata kroz iskustvo, igru i suradnju. Kvaliteta poticajnog okruženja i refleksivna praksa odgojitelja ključni su čimbenici u prepoznavanju i poticanju matematičkih potencijala djeteta. Integrirani pristup odgojno-obrazovnom radu osigurava cjeloviti razvoj djeteta i osnažuje njegovu sposobnost za logičko razmišljanje, rješavanje problema i izražavanje matematičkih ideja.

Literatura

- Bevk, L. (2010). Matematika v vrtcu. Ljubljana: Založba Rokus.
- Pavličević-Franić, D. (2016). Poticanje matematičkih kompetencija kod djece rane i predškolske dobi. U: M. Ivančić (ur.), Zbornik radova za predškolski odgoj. Osijek: Učiteljski fakultet.
- Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: MZOS.
- Berger, S. (2011). Učenje matematike igrom. Varaždin: Tonimir.

Priložene slike:

Slika 1: Sekvence i oblici (Slika_1_Sekvence_i_oblici.jpg)

Slika 2: Tjelesna aktivnost i brojnost (Slika_2_Tjelesna_aktivnost_i_brojnost.jpg)

Slika 3: Mjerenje i manipuliranje (Slika_3_Mjerenje_i_manipuliranje.jpg)

METODIKA I DIDAKTIKA KROZ OMJERE I MJERILA: RAZLIKE I SLIČNOSTI POUČAVANJA U NASTAVI GEOGRAFIJE I MATEMATIKE

Sažetak: Ovaj rad donosi usporednu analizu metodike i didaktike poučavanja pojmova omjera i mjerila u osnovnoškolskoj nastavi geografije i matematike. Kroz teorijski pregled i primjere iz prakse, prikazuje se kako ista matematička znanja poprimaju različite funkcije u dvama predmetnim kontekstima. Matematika tretira omjer kao apstraktni brojčani odnos, dok ga geografija koristi za interpretaciju prostora, posebice u kartografiji. Rad ističe i sličnosti u nastavnim pristupima – poput analize podataka i korištenja digitalnih alata – ali i razlike u razini konkretizacije i vizualizacije. Kroz primjer međupredmetnog projekta „Putovanje Europom“, naglašava se vrijednost funkcionalnog znanja te važnost suradnje između učitelja različitih predmeta u razvoju smislenog i povezanog kurikuluma. Cilj je potaknuti međupredmetnu suradnju i osnažiti učenike za praktičnu primjenu znanja u svakodnevnom životu.

Ključne riječi: omjer, razmjer, metodika, didaktika

METHODOLOGY AND DIDACTICS THROUGH RATIOS AND CRITERIA: DIFFERENCES AND SIMILARITIES OF TEACHING IN GEOGRAPHY AND MATHEMATICS CLASSES

Abstract: This paper presents a comparative analysis of the methodology and didactics involved in teaching the concepts of ratio and scale in primary school geography and mathematics. Through a theoretical overview and practical examples, it illustrates how the same mathematical knowledge assumes different functions within two subject-specific contexts. Mathematics approaches ratio as an abstract numerical relationship, while geography employs it to interpret spatial information, particularly in cartography. The paper highlights similarities in teaching strategies such as data analysis and the use of digital tools, as well as differences in the level of concretization and visualization. Using the interdisciplinary project “Journey Through Europe” as a case study, the article emphasizes the value of functional knowledge and the importance of collaboration between teachers of different subjects in developing a meaningful and integrated curriculum. The aim is to encourage cross-curricular cooperation and empower students to apply their knowledge practically in everyday life.

Key words: ratio, scale, methodology, didactics

Uvod

Omjeri i mjerila su koncepti koji se nalaze na sjecištu dvaju važnih nastavnih područja – matematike i geografije. Iako proizlaze iz istih temeljnih matematičkih ideja, njihova primjena i pristup u nastavnoj praksi značajno se razlikuju. Dok matematika razvija logičko razmišljanje i apstraktno razumijevanje brojnih odnosa, geografija ih koristi za prostornu orijentaciju i interpretaciju stvarnog svijeta. Uvođenjem međupredmetne perspektive, učenicima se otvara mogućnost da teorijska znanja iz matematike upotrijebe u kontekstu geografskih istraživanja, čime se potiče razvoj funkcionalne pismenosti i cjeloživotnih vještina.

Teorijski okvir, Metodika i didaktika u kontekstu predmeta

Metodika nastave odnosi se na konkretne postupke, strategije i aktivnosti poučavanja specifične za pojedini predmet, dok se didaktika bavi općim principima prijenosa znanja, uključujući planiranje, izvođenje i vrednovanje nastave.

U matematici se omjer poučava kao brojčani odnos između dviju veličina. Naglasak je na točnim proračunima, pretvorbama, proporcionalnosti i sposobnosti rješavanja zadataka kroz postupak. Didaktički pristup najčešće uključuje rad na zadacima, problemske situacije i korištenje matematičkih izraza. U geografiji se omjeri koriste za određivanje mjerila karata, što omogućuje učenicima da analiziraju stvarne udaljenosti, površine i odnose u prostoru. Ovdje se naglasak stavlja na vizualno-spacijalno mišljenje, interpretaciju kartografskih prikaza i primjenu matematičkih pojmova u konkretnim kontekstima.

Sličnosti u pristupu

Unatoč različitim didaktičkim ciljevima, oba predmeta dijele niz zajedničkih elemenata:

- Analiza kvantitativnih podataka
- Korištenje proporcionalnih odnosa, mjerila i postotaka
- Razvijanje vještina potrebnih za donošenje odluka u svakodnevnom životu
- Uporaba digitalnih alata (GeoGebra, interaktivne karte, kalkulatori, online mjerila.)

Omjeri i mjerila kao poveznica:

- Matematički pristup

U matematici se omjer definira kao odnos dviju veličina izražen u najjednostavnijem obliku (npr. 3:2). Poučavanje uključuje pretvaranje omjera u razlomke i postotke, korištenje jediničnih omjera, rješavanje problema proporcionalnosti i primjenu u svakodnevnim situacijama (npr. recepti, nacrti, konverzije valuta).

- Geografski pristup

Mjerilo karte je primjer omjera koji učenici uče prepoznati, čitati i primijeniti. Tipično se prikazuje kao brojčano mjerilo (npr. 1:100 000), koje označava odnos između udaljenosti na karti i stvarne udaljenosti u prirodi. Učenici koriste mjerila za mjerenje udaljenosti, izračunavanje površina i interpretaciju geografskih karata.

Usporedba pristupa

Iako oba predmeta koriste isti koncept, razlike se očituju u načinu predstavljanja i svrsi.

Matematika: Naglasak na simboličkom jeziku, preciznim proračunima, apstrakciji

Geografija: Naglasak na vizualizaciji prostora, interpretaciji stvarnog svijeta, primjeni u stvarnim situacijama

Oba pristupa doprinose razvoju logičkog mišljenja, ali dok matematika uvježbava tehniku, geografija daje kontekst i smisao.

U geografiji se kod zadatka s mjerilom upotrebljavaju mjerne jedinice (primjer 1 cm na karti prikazuje 1 km na karti), dok u matematici se oslanja na pojmove veće, manje i koliko je puta nešto veće i manje.

Mjerilo karte uvijek je umanjeno, za razliku od omjera u matematici, koji može biti i povećanje ili smanjenje, ovisno o zadatku, te se češće izražava u obliku razlomka, decimalnog broja ili postotka, dok se u geografiji mjerilo najčešće prikazuje grafički ili brojčano u obliku 1: n.

Primjeri iz prakse i aktivnosti

1. Izrada mape razreda

Učenici mjere udaljenost od svojih kuća do škole, zatim crtaju kartu razreda u omjeru 1:100. Korištenjem mjerila učenici uspoređuju stvarne i prikazane udaljenosti te prezentiraju podatke kroz tablice i grafikone.

Aktivnost uključuje:

- Prikupljanje podataka (adrese, udaljenosti)
- Pretvaranje stvarnih vrijednosti u mjerilo
- Grafički prikaz na karti
- Korištenje digitalnih alata za vizualizaciju (npr. Google Maps, Canva).

2. Projekt: Planiranje putovanja Europom

Projektna aktivnost podrazumijeva planiranje puta kroz europske gradove uz korištenje karata i mjerila za određivanje udaljenosti.

Učenici u timovima:

- Odabiru gradove koje žele posjetiti
- Izračunavaju udaljenosti pomoću mjerila
- Koriste omjere za raspodjelu proračuna (prijevoz, smještaj, hrana)
- Izrađuju prezentaciju rute i budžeta u digitalnom obliku.

Ova aktivnost objedinjuje znanja iz matematike (omjeri, troškovi, postotci), geografije (prostorna orijentacija, kartografija) i informatike (prezentacijski alati, proračunske tablice), potičući timski rad, istraživačko učenje i kreativnost.

Zaključak

Pojmovi omjera i mjerila otvaraju širok prostor za integraciju matematičkih i geografskih sadržaja, ali i za razvoj ključnih kompetencija učenika, poput analitičkog mišljenja, prostorne orijentacije i primjene znanja u svakodnevnim situacijama. Kroz međupredmetne aktivnosti i projektno učenje, apstraktni koncepti dobivaju konkretnu primjenu, što značajno doprinosi motivaciji učenika i dubljem razumijevanju nastavnih sadržaja.

Suradnja među učiteljima različitih nastavnih područja ne samo da obogaćuje obrazovni proces, već pridonosi izgradnji povezanijeg i smislenijeg kurikulumu usmjerenog na funkcionalno znanje. Takav pristup omogućuje učiteljima da zajednički planiraju nastavu, razmjenjuju ideje i stvaraju sadržaje koji potiču učenike na kritičko promišljanje, rješavanje problema i donošenje odluka u stvarnim životnim kontekstima.

U vremenu kada se obrazovni sustavi sve više usmjeravaju prema razvoju kompetencija, a sve manje prema pukom usvajanju činjenica, upravo ovakvi primjeri nastave predstavljaju temelj za obrazovanje učenika koji su osnaženi, odgovorni i spremni za izazove suvremenog društva. Omjeri i mjerila, iako naizgled jednostavni, mogu postati snažan alat za dubinsko učenje kada se poučavaju promišljeno, kontekstualno i interdisciplinarno.

Literatura

- Bežen, A. (2012). Interdisciplinarni pristupi u nastavi i kurikulumu. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 153(3), 295–309.
- Bognar, L., & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Boras, V. (2010). *Metodika nastave matematike*. Split: Sveučilište u Splitu, Prirodoslovno-matematički fakultet.
- Domović, V., & Burušić, J. (2007). Funkcionalna pismenost – ključ uspješnog obrazovanja. *Hrvatska revija*, 3(2), 63–78.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Publications Office of the European Union.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2e8dcb6a-5c7e-11ed-92ed-01aa75ed71a1>
- Koren, S. (2007). *Metodika nastave geografije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Matematika za osnovne škole i gimnazije. *Narodne novine*, 10/2019.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_209.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Geografija za osnovne škole i gimnazije. *Narodne novine*, 10/2019.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_209.html
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pahljina-Reinić, R. (2020). Digitalna kompetencija učitelja: izazovi i mogućnosti. *Život i škola*, 66(1), 93–105.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Publications Office No. JRC107466). European Commission, Joint Research Centre.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Janković, D., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – D2.

INTERDISCIPLINARNI PRISTUP MATEMATIČKOM OBRAZOVANJU

Sažetak: Interdisciplinarni pristup matematici u razrednoj nastavi predstavlja suvremeni pedagoški koncept koji povezuje matematičke sadržaje s drugim nastavnim područjima poput prirode i društva, jezika, likovne i glazbene kulture te tjelesne i zdravstvene kulture. Cilj takvog pristupa jest poticanje dubljeg razumijevanja matematičkih pojmova kroz njihovu primjenu u stvarnim životnim situacijama, razvoj kritičkog mišljenja te jačanje motivacije učenika za učenje. Integriranjem matematike u različite nastavne kontekste, učenici uče prepoznavati njezinu prisutnost u svakodnevici, što pridonosi razvoju funkcionalne pismenosti i kompetencija za cjeloživotno učenje. Učitelj pritom ima ključnu ulogu u planiranju, osmišljavanju i provedbi nastavnih aktivnosti koje povezuju više predmeta te u poticanju suradničkog i istraživačkog učenja. U članku se naglašava važnost interdisciplinarnog pristupa za suvremenu školu te se navode primjeri dobre prakse kroz matematičke igre.

Ključne riječi: interdisciplinarnost, matematičke igre, razredna nastava

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO MATHEMATICS EDUCATION

Abstract: An interdisciplinary approach to mathematics in primary school is a modern pedagogical concept that connects mathematical content with other teaching areas such as nature and society, language, art and music, and physical education. The aim of such an approach is to encourage a deeper understanding of mathematical concepts through their application in real-life situations, develop critical thinking, and strengthen students' motivation to learn. By integrating mathematics into various teaching contexts, students learn to recognize its presence in everyday life, which contributes to the development of functional literacy and competences for lifelong learning. The teacher plays a key role in planning, designing, and implementing teaching activities that connect multiple subjects and in encouraging collaborative and investigative learning. The article emphasizes the importance of an interdisciplinary approach for modern schools and provides examples of good practice through mathematical games.

Keywords: interdisciplinarity, mathematical games, classroom education

Uvod

Izazovi današnje nastave svakako su nešto čime se svakodnevno susrećemo kao učitelji u učionici. Nije više lako zainteresirati učenike za rad, motivirati ih i potaknuti njihovu maštu i kreativnost. Zahtjevnost nastavnog kurikula s jedne, i tehnologija s druge strane, svakako je otežavajuća okolnost kako pronaći prostor za igru u nastavi, za razvoj vlastite kreativnosti i vještina učenika. U tu svrhu svojim radom u učionici radimo baš na tome da različitim metodama i primjenom kreativnosti i igrifikacije u radu osvježimo nastavni proces i potaknemo učenike na aktivno sudjelovanje u radu te na razvijanje osobnih potencijala. Plantak Vukovac, Škara, Hajdin (2018) navode da iako postoje razne definicije, glavna ideja igrifikacije definira se kao korištenje mehanika igara, estetike igara i njihovih strategija s ciljem motiviranja i aktiviranja ljudi; odnosno, integracija elemenata igara i strategija (pravila) igara u aktivnosti koje nisu igra. U kontekstu obrazovanja igrifikacija se primjenjuje kako bi se unaprijedilo učenje i rješavanje problema. Matematika je prisutna u svim područjima ljudskog djelovanja – od svakodnevnih situacija do najsloženijih znanstvenih otkrića. Ipak, u razrednoj nastavi često se percipira kao apstraktan i zahtjevan predmet, odvojen od stvarnog života učenika. Upravo zato sve se više ističe važnost interdisciplinarnog pristupa, koji matematiku povezuje s drugim nastavnim područjima i životnim iskustvima djece. Takav pristup omogućuje učenicima da bolje razumiju značenje matematičkih pojmova, da ih primjenjuju u različitim kontekstima te da razvijaju pozitivan odnos prema učenju matematike.

Interdisciplinarnost u matematičkom obrazovanju otvara prostor za suradničko, istraživačko i kreativno učenje. Povezivanjem matematike s prirodom i društvom, jezikom, glazbom, likovnom kulturom ili tehnikom, učenici lakše uočavaju međusobne veze među znanjima te razvijaju logičko mišljenje. Učitelj pritom ima važnu ulogu u planiranju i organizaciji aktivnosti koje povezuju sadržaje različitih predmeta i potiču učenike na aktivno sudjelovanje u učenju. Interdisciplinarni pristup usklađen je s načelima Kurikuluma za osnovnu školu (MZO, 2019), koji naglašava važnost povezivanja ishoda učenja među predmetima i poticanja učenika na rješavanje problemskih situacija iz svakodnevnog života. Matematika

se pritom promatra kao alat za razumijevanje svijeta, a ne samo kao skup pravila i algoritama. Kroz povezivanje s drugim predmetima – primjerice, likovnom kulturom (geometrijski oblici i simetrija), prirodom i društvom (mjerjenje, podaci, vremenski odnosi) ili glazbenom kulturom (ritam i proporcija) – učenici razvijaju sposobnost prepoznavanja matematičkih struktura u različitim kontekstima. Cilj ovog članka je prikazati mogućnosti i primjere interdisciplinarnog pristupa matematičkom obrazovanju u razrednoj nastavi kroz primjere matematičkih igara te naglasiti njegove prednosti u razvoju cjelovitih kompetencija učenika.

Metodičke smjernice za učitelje

Interdisciplinarni pristup matematičkom obrazovanju zahtijeva od učitelja promišljeno planiranje, suradnju i kreativnost u osmišljavanju nastavnih aktivnosti. Učitelj pritom nije samo prenositelj znanja, već i voditelj, istraživač i suradnik koji učenike potiče na aktivno učenje, istraživanje i povezivanje sadržaja iz različitih područja. Sljedeće smjernice temelje se na suvremenim pedagoškim spoznajama i iskustvima iz hrvatske prakse.

1. Planiranje nastave i povezivanje ishoda učenja

Učitelj treba u planiranju nastave prepoznati mogućnosti povezivanja matematike s drugim predmetima i svakodnevnim životom učenika. Kurikulum za nastavni predmet Matematika (MZO, 2019) naglašava važnost integracije matematičkih sadržaja u kontekste bliske učeniku, kako bi se razvila funkcionalna pismenost. Planiranje interdisciplinarnih tema, poput „Mjerenja u okolišu“, „Geometrija u umjetnosti“ ili „Brojevi u prirodi“, omogućuje učenicima da razumiju svrhu matematike i njezinu prisutnost u stvarnosti (Rukavina & Rukavina, 2020).

2. Aktivno i iskustveno učenje

Iskustveno učenje, utemeljeno na konstruktivističkim pristupima, pokazalo se vrlo učinkovitim u razrednoj nastavi (Vrgoč, 2015). Učitelji mogu organizirati istraživačke aktivnosti, pokuse, promatranja ili projektne zadatke u kojima učenici matematičke pojmove otkrivaju kroz vlastito djelovanje. Na primjer, učenici mogu prikupljati i analizirati podatke o vremenskim prilikama, mjeriti objekte u učionici ili izrađivati jednostavne modele, čime se razvija razumijevanje pojmova i povezanost s drugim predmetima.

3. Suradničko učenje i timski rad

Interdisciplinarni pristup najbolje se ostvaruje kroz suradnju učitelja različitih profila. Prema istraživanju Županić Benić i Kolar-Begović (2016), zajedničko planiranje i timska nastava omogućuju kvalitetnije povezivanje sadržaja te veću motivaciju i angažiranost učenika. Učitelji mogu planirati zajedničke projekte, primjerice povezivanje matematike i prirode i društva kroz istraživanje školskog okoliša ili matematike i likovne kulture kroz izradu geometrijskih kompozicija.

4. Primjena digitalnih tehnologija - STEM

Digitalni alati nude brojne mogućnosti za interdisciplinarno učenje. Korištenjem aplikacija za mjerenje, izradu grafikona, digitalno crtanje ili prikupljanje podataka, učenici mogu razvijati i matematičku i digitalnu pismenost (MZO, 2021). Učitelji mogu, primjerice, potaknuti učenike na izradu digitalnih plakata koji povezuju matematičke podatke s ekološkim temama ili kulturnom baštinom.

5. Evaluacija i refleksija

Učitelji trebaju primjenjivati raznolike metode praćenja i vrednovanja učenja – od promatranja do samovrednovanja učenika. Refleksivna praksa učitelja ključna je za unaprijeđenje nastave, jer omogućuje uočavanje učinkovitih pristupa i prilagodbu budućih aktivnosti potrebama učenika. Učenike je korisno uključiti u proces samoprocjene, potičući ih da promišljaju o tome kako su koristili matematička znanja u rješavanju problemskih situacija. Metodički osmišljen interdisciplinarni pristup čini nastavu matematike zanimljivijom, smislenijom i povezanijom s realnim svijetom. Takva nastava potiče razvoj kreativnosti, suradnje

i kritičkog mišljenja – kompetencija koje su temelj cjeloživotnog učenja i uspjeha u suvremenom društvu.

Primjeri dobre prakse u razrednoj nastavi

Primjena interdisciplinarnog pristupa u nastavi matematike omogućuje učenicima da kroz istraživanje, iskustveno učenje i suradnju razvijaju dublje razumijevanje matematičkih pojmova. Ključ uspjeha leži u promišljenom planiranju nastavnih aktivnosti koje povezuju matematičke sadržaje s drugim predmetima i svakodnevnim životom učenika. Primjerima dobre prakse iz učionica bit će prikazane vrste učenja, načini poučavanja koje pridonose uspješnosti razvoja odgojno obrazovnog procesa. Odabir adekvatnih metoda rada kao i dobrih didaktičkih materijala uvelike olakšavaju usvajanje novih nastavnih sadržaja. U nastavku su predstavljeni primjeri dobre prakse koji se mogu primijeniti u razrednoj nastavi.

1. Matematika i priroda i društvo – mjerenje i istraživanje okoliša

Učenici mogu istraživati svoje neposredno okruženje mjereći duljine školskog igrališta, promatrajući promjene u prirodi ili uspoređujući temperature tijekom tjedna. Takve aktivnosti povezuju matematičke koncepte mjerenja, tabličnog prikaza i analize podataka s istraživačkim učenjem u području prirode i društva. Na taj način učenici shvaćaju svrhu i primjenu matematike u stvarnom životu.

2. Matematika i likovna kultura – geometrija u umjetnosti

Geometrijski oblici, simetrija i proporcija mogu biti polazište za likovne zadatke. Učenici izrađuju crteže ili kolaže koristeći pravilne geometrijske oblike, istražuju simetriju u prirodi i arhitekturi ili analiziraju matematičke odnose u umjetničkim djelima (npr. zlatni rez). Takve aktivnosti potiču prostornu vizualizaciju, preciznost i estetsku osjetljivost.

3. Matematika i glazbena kultura – ritam i razlomci

Glazba nudi zanimljiv kontekst za razumijevanje razlomaka i proporcionalnih odnosa. Kroz ritam i trajanje nota učenici intuitivno povezuju matematičke pojmove s glazbenim strukturalama. Na primjer, cijela nota, polovinka i četvrtinka mogu se koristiti kao vizualni i auditivni modeli za učenje razlomaka.

4. Matematika i jezik – problemske situacije u priči

Učitelji mogu koristiti kratke priče ili slikovnice u kojima se pojavljuju matematičke situacije – brojanje, uspoređivanje, dijeljenje, mjerenje. Učenici tako matematiku doživljavaju kroz narativni kontekst, što im pomaže da povežu apstraktne pojmove s poznatim životnim iskustvima i razviju matematičko izražavanje.

5. Matematika i tjelesna i zdravstvena kultura – matematika u pokretu

Kretanje i igra mogu biti izvor matematičkog učenja. Učenici mogu brojati korake, mjeriti vrijeme trčanja, uspoređivati rezultate i izrađivati grafičke prikaze. Takve aktivnosti kombiniraju tjelesnu aktivnost i učenje matematike te doprinose razvoju koncentracije, timskog duha i motivacije.

Integriranjem matematike s drugim predmetima, učenici postaju aktivni sudionici procesa učenja i razvijaju osjećaj da je matematika dio svakodnevice, a ne izdvojena disciplina. Za učitelje to znači kreativno planiranje i spremnost na suradnju s kolegama drugih struka, ali i veliko zadovoljstvo kad učenici matematiku počnu doživljavati kao zanimljivu, razumljivu i korisnu.

Zaključak

Interdisciplinarni pristup matematičkom obrazovanju donosi značajne prednosti u razrednoj nastavi jer učenicima omogućuje da matematiku dožive kao smislen, koristan i povezan dio svakodnevnog života. Kroz povezivanje matematičkih sadržaja s drugim nastavnim područjima učenici razvijaju dublje razumijevanje pojmova, funkcionalnu pismenost te vještine suradnje, istraživanja i rješavanja problema. Takav pristup pridonosi razvoju cjelovitih kompetencija, što je u skladu s ciljevima suvremenog odgojno-obrazovnog sustava.

Uloga učitelja u ovakvom obliku nastave izrazito je važna. Učitelj postaje kreator i organizator situacija učenja koje povezuju znanja, iskustva i interese učenika. Potrebno je da učitelji budu otvoreni za suradnju, spremni na refleksiju i trajno stručno usavršavanje, osobito u području integriranog planiranja i primjene aktivnih metoda rada.

Iskustva iz hrvatske i svjetske prakse pokazuju da interdisciplinarni pristup može znatno povećati motivaciju učenika i unaprijediti kvalitetu nastave matematike (Županić Benić & Kolar-Begović, 2016; Rukavina & Rukavina, 2020). Stoga je važno nastaviti s poticanjem i razvojem takvih metodičkih pristupa koji učenicima omogućuju da matematiku uče s razumijevanjem, radošću i osjećajem povezanosti sa svijetom koji ih okružuje.

Literatura

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: MZO.
- Plantak Vukovac, D., Škara, M. i Hajdin, G. (2018). Korištenje i stavovi nastavnika o igrifikaciji u osnovnim školama. Zbornik Veleučilišta u Rijeci, 6 (1), 181-196.
- Rukavina, S., & Rukavina, A. (2020). Integracija matematike u projektnoj nastavi razredne škole. Život i škola, 66(1), 85–98.
- Vrgoč, H. (2015). Aktivno učenje u nastavi matematike. Napredak, 156(4), 429–445.
- Županić Benić, M., & Kolar-Begović, Z. (2016). Interdisciplinarni pristup u nastavi matematike i prirodoslovlja. Metodički ogledi, 23(1), 77–92.

MIKROTERENSKA NASTAVA U GEOGRAFIJI

Sažetak: Terenska nastava predstavlja ključnu metodičku komponentu u nastavi geografije, no često je ograničena logističkim i financijskim izazovima. Ovaj rad predstavlja mogućnosti provođenja mikroterenske nastave u neposrednoj okolini škole – školskom dvorištu, ulici, parku ili naselju. Kroz konkretne primjere aktivnosti, učenici razvijaju kartografsku pismenost, istraživačke vještine i povezanost s lokalnom zajednicom. Rad također prikazuje načine vrednovanja učeničkog rada te mogućnosti uključivanja znanstvenika, lokalne zajednice i digitalnih alata na terenskoj nastavi. Mikroterenska nastava pokazuje se kao pristupačan i učinkovit oblik učenja temeljenog na iskustvu, a olakšava organizaciju u neposrednoj okolini škole.

MICROFIELD TEACHING IN GEOGRAPHY

Abstract: Fieldwork represents a key methodological component in geography education, but it is often limited by logistical and financial challenges. This paper presents the possibilities of conducting micro-fieldwork in the immediate vicinity of the school – in the schoolyard, street, park, or neighborhood. Through concrete examples of activities, students develop cartographic literacy, research skills, and a connection with the local community. The paper also outlines methods for evaluating student work and explores opportunities for involving scientists, the local community, and digital tools in fieldwork. Micro-fieldwork proves to be an accessible and effective form of experiential learning that facilitates organization within the school's immediate surroundings.

Uvod

Terenska nastava u nastavi geografije omogućuje učenicima neposredno iskustvo prostora, što doprinosi dubljem razumijevanju geografskih sadržaja iskustvenim učenjem. Ipak, organizacija klasične terenske nastave često je otežana zbog potrebe za prijevozom, dodatnim osiguranjem, financijama i vremenskim ograničenjima. Kao odgovor na te izazove, mikroterenska nastava – provedena u neposrednoj okolini škole – nudi održivu alternativu koja zadržava sve ključne prednosti terenskog rada.

Definicija i prednosti mikroterenske nastave

Terenska nastava u nastavi geografije ima dugu tradiciju i prepoznaje se kao jedan od najučinkovitijih oblika iskustvenog učenja. Učenici kroz neposredno promatranje, istraživanje i analizu prostora razvijaju ne samo znanja i vještine iz geografije, već i niz međupredmetnih kompetencija poput kritičkog mišljenja, timskog rada, digitalne pismenosti i komunikacijskih vještina. Ipak, u praksi se često susrećemo s izazovima koji ograničavaju učestalost i opseg terenske nastave – od financijskih i organizacijskih prepreka do vremenskih ograničenja i sigurnosnih pitanja. Kao odgovor na te izazove, sve se više ističe koncept mikroterenske nastave, koja se provodi u neposrednoj okolini škole.

Mikroterenska nastava podrazumijeva aktivnosti koje se odvijaju unutar školskog dvorišta, ulice, parka ili naselja u kojem se škola nalazi. Takav pristup omogućuje učiteljima da bez potrebe za dodatnim prijevozom, suglasnostima za putovanja ili većim logističkim priprema, organiziraju kvalitetne i sadržajno bogate nastavne sate na otvorenom. Učenici se tako potiču na promatranje i razumijevanje prostora koji ih svakodnevno okružuje, čime se razvija njihova kartografska i prostorna pismenost, ali i osjećaj pripadnosti lokalnoj zajednici.

Primjeri aktivnosti

U okviru mikroterenske nastave moguće je provoditi niz raznolikih aktivnosti. Primjerice, učenici mogu izrađivati skice i tematske karte školskog dvorišta, bilježiti vremenske prilike i analizirati mikroklimu, promatrati prometne tokove i sigurnost ulica, istraživati biljni i životinjski svijet u okolini škole, ili pak intervjuirati lokalne stanovnike o promjenama u prostoru kroz vrijeme. Takve aktivnosti ne zahtijevaju skupu opremu, a mogu se dodatno obogatiti korištenjem digitalnih alata poput mobilnih aplikacija za kartiranje, prepoznavanje

biljaka, bilježenje GPS koordinata ili izradu digitalnih priča i prezentacija.

Koraci za organizaciju terenske nastave

1. Određivanje ciljeva i ishoda

- Što učenici trebaju naučiti?

- Koje kompetencije razvijaju (npr. kartografska pismenost, promatranje, mjerenje, analiza podataka, predstavljanje rezultata)?

2. Odabir lokacije

- Blizina škole (mikroterenska nastava: školsko dvorište, kvart, lokalni park).

- Sigurnost i pristupačnost.

- Edukativna vrijednost lokacije (npr. reljef, vegetacija, promet, kulturna baština).

3. Priprema aktivnosti

- Izrada radnih listova, zadataka, karti.

- Podjela učenika u timove.

- Upute za promatranje, mjerenje, fotografiranje, intervjuiranje.

4. Organizacija

- Dobivanje suglasnosti roditelja.

- Provjera vremenske prognoze.

- Priprema pribora (kompasi, tableti/mobiteli, bilježnice, olovke).

- Prva pomoć i sigurnosne mjere.

5. Provedba nastave

- Uvodna motivacija i objašnjenje zadataka.

- Terenski rad u grupama uz učiteljevu podršku.

- Bilježenje zapažanja, fotografiranje, skiciranje.

6. Povratak i refleksija

- Razgovor o iskustvima.

- Analiza prikupljenih podataka.

- Izrada prezentacija, plakata, digitalnih karata.

7. Vrednovanje

- Portfolio učenika.

- Samoprocjena i međusobna procjena.

- Učiteljeva povratna informacija.

Primjeri aktivnosti za geografiju

- "Moj kvart na karti" – učenici crtaju kartu kvarta s oznakama važnih objekata.

- "Prometni sat" – brojanje vozila i analiza prometne povezanosti.

- "Zeleni kutak" – istraživanje biljnog svijeta u školskom dvorištu.

- "Geografski intervju" – razgovor s lokalnim stanovnicima o promjenama u prostoru.

- "Vrijeme i klima" – mjerenje temperature, vjetera, vlage uz vođenje dnevnika.

Vrednovanje učeničkog rada

Važan aspekt mikroterenske nastave je i vrednovanje učeničkog rada. Umjesto klasičnih testova, učenici mogu izrađivati portfolije, voditi dnevnike terenske nastave, izrađivati plakate, digitalne karte ili prezentacije. Time se potiče kreativnost i individualni pristup učenju, a učitelj dobiva uvid u proces učenja, a ne samo u krajnji rezultat. Također, mikroterenska nastava pruža priliku za uključivanje lokalne zajednice, stručnjaka i znanstvenika, čime se dodatno povećava autentičnost i relevantnost nastavnog sadržaja.

Zaključak

U konačnici, mikroterenska nastava se pokazuje kao pristupačan, fleksibilan i učinkovit oblik nastave koji omogućuje učenicima da uče kroz vlastito iskustvo, u stvarnom prostoru i vremenu. Njena implementacija ne zahtijeva velika sredstva, a učincima može konkurirati i klasičnim oblicima terenske nastave. U vremenu kada se sve više naglašava važnost aktivnog i istraživačkog učenja, mikroterenska nastava predstavlja vrijedan alat u rukama suvremenog učitelja geografije.

Literatura

Knežević, A. (2018). Metodika nastave geografije. Zagreb: Školska knjiga.

Čavlović, A. (2020). Terenska nastava u funkciji razvoja geografskih kompetencija. *Metodički ogledi*, 27(1), 45-60.

3. National Geographic Education (2023). Fieldwork in Geography. Dostupno na: <https://education.nationalgeographic.org>

Pravilnik o izvođenju izleta i terenske nastave (NN 67/14).

UNESCO (2021). Learning for Sustainability: Fieldwork and Outdoor Learning.

IGRA U PROCJEPU IZMEĐU DJEČJIH POTREBA I OČEKIVANJA ODRASLIH

Sažetak: S obzirom da je igra dječja temeljna aktivnost, rad donosi promišljanja o ulozi odgojitelja. Pošto je igra intrinzično motivirana i usredotočena je na proces, a ne na produkt, tj. sama sebi je svrha, u radu se razmatra u kojoj mjeri odgojitelji mogu i trebaju usmjeravati dječju igru, a da ona ostane autonomna dječja aktivnost, ono što ona ustvari jest i što bi uvijek trebala biti. Kako odgojitelj vidi dijete i djetinjstvo te koju teoriju učenja i poučavanja zastupa, vidi se kroz odgajateljeve intervencije u dječjoj igri. Nadalje, u radu se razmatra zašto i kako odgojitelji ponekad instrumentaliziraju igru te se navode posljedice takvog pristupa dječjoj igri u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu.

Ključne riječi: igra, implicitna pedagogija, predškolska dob, skriveni kurikulum

PLAY IN THE GAP BETWEEN CHILDREN'S NEEDS AND ADULT EXPECTATIONS

Abstract: Given that play is a fundamental activity for children, the paper presents reflections on the role of the educator. Since play is intrinsically motivated and focused on the process, not the product, i.e. it is an end in itself, the paper considers the extent to which educators can and should direct children's play, so that it remains the autonomous children's activity that it actually is and should always be. How the educator sees the child and childhood that the theory of learning and teaching advocates can be seen through the educator's interventions in children's play. Furthermore, the paper considers why and how educators sometimes instrumentalize play and outlines the consequences of such an approach to children's play in everyday educational work.

Keywords: play, implicit pedagogy, preschool age, hidden curriculum

Uvod

Djetetova temeljna aktivnost kroz cijelo djetinjstvo je igra. Površnim se gledanjem dječju igru može doživjeti samo kao zabavu, međutim dijete se kroz igru razvija na svim područjima: socijalno, emocionalno, tjelesno i spoznajno. Dijete se veseli i druži s vršnjacima i odraslima u igri, istražuje, isprobava, afirmira se, stječe nove spoznaje o sebi i svijetu oko sebe, rješava konflikte. Lester i Maudsley (2007) naglašavaju kako je „impuls za igru urođen. Igra je biološki, psihološki i socijalno nužna. Igra čini temelj zdravog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice. Sva djeca i mlađi ljudi imaju potrebu za igrom.“ (cit. prema Klarin 2017, str. 6). Ne postoji jedna općeprihvaćena definicija igre, svaki autor proučava igru unutar svog područja djelovanja i daje svoju definiciju i svoju podjelu igara; međutim Rubin, Fein i Vandenberg (1983) navode kako bez obzira na to kakva je igra, obilježavaju ju neke zajedničke karakteristike: „aktivnost, pustolovina i rizik, uključenost, smislenost i značenje, socijabilnost i interaktivnost, simboličnost, terapijski karakter i dobrovoljnost“ (cit. prema Klarin 2017, str. 6).

Gaile Sloan (2008.) ističe kako je „igra ključni aspekt dječjeg razvoja i predstavlja prirodnu okosnicu pedagogije, od središnje je važnosti za dijete jer se kroz igru dijete razvija i ona održava ono što je djetetu potrebno“ (cit. prema Slunjski i Ljubetić 2013, str. 128). Pedagogija, moglo bi se reći, iskorištava igru za postizanje nekog odgojnog ili obrazovnog cilja, a igra je aktivnost koju djeca sama organiziraju i sama je sebi cilj, stoga je jako bitno da odgojitelji razumiju igru i da znaju prepoznati trebaju li se, kada i koliko uključiti u dječju igru. Slunjski i Ljubetić ističu „kako je moguće raspravljati o različitim idejama, kao i o ulozi odraslog (odgojitelja) u dječjoj igri. Igra može biti osnažena, ali i preopterećena nastojanjem odgojitelja da iskoristi njezin puni pedagoški potencijal. U tom kontekstu Rogers (2011) postavlja pitanje jesu li pedagogija i igra (playing) u sukobu interesa.“ (cit. prema Slunjski i Ljubetić 2013, str. 129). Metodički oblikovani postupci odgojitelja mogu ugroziti pojedine osnovne značajke igre kao samoorganizirane i intrinzično motivirane dječje aktivnosti. Wood (2011) navodi dva pristupa: izravni pedagoški pristup i razvojni, odnosno responzivni pristup. Prvi se pristup temelji na organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u kojem većinu aktivnosti planira, usmjerava, ostvaruje i vrednuje odgojitelj, dok razvojni ili responzivni

pedagoški pristup karakterizira usmjerenost odgojitelja na promatranje djece i osiguranje podrške razvoju njihova interesa u procesu oblikovanja aktivnosti i konstruiranja znanja i razumijevanja. Zbog navedenih značajki, jasno je da drugi (razvojni/responzivni) pristup ostavlja puno više prostora za situiranje same igre kada su djeca aktivni sudionici (Slunjski i Ljubetić 2013, str. 129-130).

Uloga odgojitelja

U predškolskoj ustanovi djeca provode najveći dio dana igrajući se. Zadaća odgojitelja je osigurati optimalne materijalne uvjete i stvarne društvene odnose, za pokretanje igre i njezino daljnje razvijanje, u kojoj djeca mogu neometano istraživati, primjenjivati razne strategije u rješavanju problema, pregovarati, prerađivati svoja iskustva i sl. Odgojitelji ne definiraju, niti utvrđuju plan igre, ne ocjenjuju uspješnost igre, odnose ili realizaciju. Šagud i Sočo navode različite autore koji smatraju da se djecu ne treba usmjeravati prema vlastitim scenarijima, nego ih treba poticati i ohrabrivati pri korištenju različitih strategija kako bi se doprinijelo bogatstvu igre (Šagud i Sočo 2014, str. 285). „Pritisnuti“ sve većim očekivanjima roditelja, ali i stručnog tima vrtića, igra se sve češće instrumentalizira u cilju ostvarivanja akademskih postignuća. Očekivanja su ponekad vrlo jasna: koliko će riječi i fraza dijete znati na stranom jeziku na kraju pedagoške godine, hoće li usvojiti sintezu i analizu, što je vrlo detaljno opisano npr. u engleskom programu ili razvojnoj listi. Međutim, često su ta očekivanja i pritisci dosta općeniti, ne mogu se pronaći kao neki točno određeni ishod: npr. koliko je pjesmica dijete usvojilo o proljeću. Broj pjesmica koje je dijete usvojilo nigdje nije službeno propisan, ali postoje očekivanja da ih treba biti puno. Igru se sve češće promatra samo kao sredstvo kojim će se realizirati obrazovni zadaci i ciljevi, kako bi se ostvarili vidljivi i mjerljivi ishodi. „Utilitarni karakter igre i njezino instrumentaliziranje u svrhu poučavanja u tradicionalnom smislu često je namjera odraslih (manje ili više svjesna), koja dovodi do njezine degradacije i derogiranja razvojnih potencijala koje igra u sebi nosi.“ (Šagud i Sočo 2014, str. 286).

Kako se onda djeca igraju u vrtiću? U kojoj mjeri djeca mogu sama organizirati igru, usred svih mogućih instrumentalizacija igre, vanjskih usmjeravanja s točno određenim obrazovnim ciljevima, kompetencija i ishodima koje bi trebala usvojiti? Odgovor, ili bar pokušaj odgovaranja, na ovo kompleksno pitanje treba započeti s teorijskim određenjima kurikuluma, sastavnica kurikuluma i implicitne teorije.

Odnos kurikuluma i implicitne teorije

Kurikulum je, prema Previšiću (2007), ciljano usmjereni pristup odgoju i obrazovanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnost (cit. prema Pavičić Vukičević 2013, str. 120), dok je za Slunjski „kurikulum ili nastavni plan i program cjelovita, sustavna i ukupna planiranost obrazovanja i odgoja koja se odnosi na zadaće, vrijeme, te naputke o organizaciji i metodama rada uz precizno određenje što djeca trebaju usvojiti na primjerenoj razini znanja i umijeća“ (2001, str. 12). Kurikulum prema Lepičnik Vodopivec obuhvaća službeni, realni i formalni kurikulum, ali i neslužbeni, odnosno skriveni kurikulum (2013, str. 16). Marsh definira skriveni kurikulum kao „učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, često izraženih u vidu pravila, rituala i propisa odgojno-obrazovne ustanove“ (cit. prema Pavičić Vukičević 2013, str. 121) dok Gordon (1982) opisuje pojam skrivenog kurikuluma kao „dio odgojno-obrazovne stvarnosti koji nije obuhvaćen službenim programom ili drugim javnim dokumentima, a važan je jer utječe na obrazovne ishode ili pak se pojavljuje kao skup afektivnih izlaza obrazovanja, tj. kao naučene vrijednosti, norme, stavovi i socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju“ (cit. prema Jančec i dr. 2022, str. 1-20). Implicitnu teoriju nastavnika ili „teorija u akciji“ Slunjski (2011, str. 15) definira kao „kontekst u kojem se provodi svakodnevna odgojno-obrazovna praksa pojedinog odgojitelja/nastavnika“. Čine ju vrijednost i stajališta koja oblikuju percepciju i osobno razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa, a često se razlikuje od službenih teorija zastupanih u javnim programskim dokumentima i politikama te predstavlja kariku koja povezuje praksu s teorijom. (Mušanović 2001, str. 133-134). Znači, može se zaključiti kako implicitna teorija

produbljuje jaz između eksplicitne teorije iz službenog kurikulumu i osobnih vrijednosti i etike koja je prisutna u predškolskim ustanovama / školama. Vrijednosti i etika oblikuju i prožimaju cijelu ličnost i kompetencije odgojno-obrazovnog djelatnika, te njegovu sliku o djetetu, djetinjstvu i teorije učenja i poučavanja. (Pavičić Vukičević 2013, str. 123). Slunjski navodi kako se implicitna teorija odgojitelja/nastavnika „prepoznaje u oblikovanju prostora, strukturiranju vremena i raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom“ (Slunjski 2011, str. 23). Način na koji odgojitelji oblikuju prostor, strukturiraju vrijeme i kakve će odnose njegovati s djecom, roditeljima, kolegama i širom društvenom zajednicom, tj. kakvu implicitnu pedagogiju zastupaju, pomaže realizaciji skrivenog kurikulumu. Implicitna teorija postaje „poluga moći u ispunjenju svrhe skrivenog kurikulumu, oni zajedničkim snagama podrivaju službeni kurikulum koji deklarativno podupire humanistički odgoj“ (Pavičić Vukičević 2013, str. 126). Kako odgojitelj vidi dijete i djetinjstvo i koju teoriju učenja i poučavanja zastupa, vidjet će se kroz odgojiteljeve intervencije u dječjoj igri. Često se događa da odgojitelj deklarativno izjavljuje kako razumije i koristi suvremenu paradigmu u svom odgojno-obrazovnom radu, ali u radu se koristi tradicionalnim i zastarjelim pristupom, „stoga osobna implicitna teorija može biti odmaknuta od službenog, društveno propagiranog odgojno-obrazovnog ideala čime njegova subjektivizirana odgojno-obrazovna praksa može biti ometajući faktor njenog razvoja“ (Pintar 2020, str. 79). Kako odgojitelj zaista vidi dijete i koju teoriju učenja podržava, može se vidjeti kroz:

1. Oblikovanje prostora – gdje stoje igračke, jesu li kutići organizirani u dogovoru s djecom, koriste li se druge prostorije osim sobe dnevnog boravka i sl.
2. Strukturiranje vremena – mogu li djeca nastaviti svoju igru, postoji li dogovor oko trajanja nekih aktivnosti ili je sve vrlo kruto određeno.
3. Raspodjelu uloga i načine komuniciranja s djecom, roditeljima, kolegama i širom društvenom zajednicom – je li komunikacija demokratska, dvosmjerna i uvažavajuća s djecom, imaju li djeca mogućnost izbora i izražavanja mišljenja, kako se doživljavaju roditelji, kolege, stupanj otvorenosti prema lokalnoj zajednici.

S obzirom na to da su implicitna teorija odgojitelja i skriveni kurikulum ključni elementi u odgojno-obrazovnom radu, a gotovog recepta koji bi se mogao primijeniti svugdje nema, odgojitelji imaju veliku odgovornost u smislu neprestanog propitkivanja svoje etike i vrijednosti koje se oblikuju tijekom cijelog života putem iskustva (implicitna teorija). Promišljanje o implicitnoj teoriji i skrivenom kurikulumu nije kratkoročno i konačno. To je proces kojim se osvještavaju i vrednuju vlastita uvjerenja, iskustva i kompetencije putem refleksija, usavršavanja i edukacija na način da se razmjenjuju iskustva, da bi se dobile neke nove ideje i perspektive. Sve navedeno vodi kontinuiranom poboljšanju vlastite pedagoške prakse. Na temelju svoje refleksije odgojitelj koji promišlja o vlastitoj slici djeteta (subjekt), paradigmi djetinjstva (suvremena) i načinima na koje dijete uči (sukonstrukcija znanja, a ne transmisija) oblikuje bogatu i poticajnu materijalnu sredinu, fleksibilno strukturira vrijeme te omogućava participaciju djece u odlukama te podržava uvažavajuću i dvosmjernu komunikaciju. Stoga je za odgojitelja promišljanje i razumijevanje sebe i svojih postupaka ključan način za stvaranje podržavajućeg okruženja za igru u predškolskoj ustanovi. U takvom okruženju djeca kroz igru istražuju razne uloge, emocije i situacije, isprobavaju alternativne stvarnosti, suočavaju se s izazovima, uče, a sve to im pomaže u razumijevanju svijeta i samoga sebe.

Djeca kroz igru uče i usvajaju ključne socijalne vještine za život, tj. igra se može, prema Edminstonu (2008), promatrati kao „radionica za cijeli život, a ne bijeg od stvarnosti“ (cit. prema Šagud i Pertović Sočo, 2014, str. 284). Upravo zbog transformacije stvarnosti Wood i Attfield navode kako je „paradoks prirodne igre u tome što dijete odvađa od stvarnosti, ali ga istovremeno priprema za stvarne životne uvjete“ (2007, str. 4).

Zaključak

S obzirom na neprocjenjivu važnost igre u dječjem razvoju, odgojitelji bi trebali razumjeti igru i njezina obilježja. Budući da je igra intrinzično motivirana, ili bi bar trebala biti, i usredotočena je na proces, a ne na produkt, tj. sama sebi je svrha, bitno je u kolikoj mjeri

odrasli mogu i trebaju usmjeravati dječju igru, a da ona ostane autonomna dječja aktivnost, ono što ona ustvari jest i što bi uvijek trebala biti. Odgojitelji ponekad instrumentaliziraju igru u svrhu poučavanja, s ciljem ostvarivanja akademskih postignuća zbog utjecaja okoline ili neosviještenosti vlastite implicitne teorije.

S obzirom na to da je igra dječja temeljna aktivnost, odgojitelji imaju vrlo odgovornu ulogu, tj. trebaju poznavati sve aspekte igre, odnosno očekuje se da budu profesionalci koji razumiju teoriju i praksu, te da se u svom svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu oslanjaju na suvremene spoznaje. Isto tako, odgojitelji trebaju osvijestiti vlastitu implicitnu teoriju, ne samo deklarativno, kako ta implicitna teorija ne bi bila u suprotnosti sa službenim i propisanim kurikulumom.

Kako odgojitelj vidi dijete i djetinjstvo i koju teoriju učenja i poučavanja zastupa, vidjet će se kroz odgojiteljeve intervencije u dječjoj igri.

Literatura

- Jančec, L.; Čamber Tambolaš, A.; Vujičić, L.(2022). „Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove“. U: Zbornik suvremene teme u odgoju i obrazovanju-STOO 2 Preuzeto s: <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/skriveni-kurikulum-i-kultura-odgojno-obrazovne-ustanove> 1-20 str (pristupljeno 25. travnja 2024)
- Klarin, M. (2017). Psihologija dječje igre, Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2013). „Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj“. Dijete, vrtić, obitelj, 19(74): 16-17.
- Mušanović, M. (2001). „Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja“. U: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci :133-143.
- Pavičić Vukičević, J. (2013). „Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole“. U Pedagogijska istraživanja. Vol.10 No.1:119-130 <https://hrcak.srce.hr/pedagogijska-istrazivanja> (pristupljeno 28. ožujka 2024.)
- Petrović-Sočo, B. (2014). „Simbolička igra djece rane dobi“. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje. 16 (SpEd.1): 235-251.
- Pintar, Ž. (2020). „Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“. Metodčki ogledi, 27(2), 75-103.
- Previšić, V. (2007). „Pedagogija i metodologija kurikuluma“. U: Previšić, Vlatko. (ur.), Kurikulum, teorija-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju, 15 – 37.
- Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E; Ljubetić, M. (2013). „Play and its Pedagogical Potential in a Preschool Institution“, Croatian Journal of Education, 16 Sp.Ed.1/2014, 127-141.
- Šagud, M; Petrović-Sočo, B. (2013). „Playing-Medium for Understanding, Interpreting and Transforming Immediate Reality“. Croatian Journal of Education, 16 Sp.Ed.1/2016: 279-289.
- Wood, E. , Attfield J. (2005). Play, Learning and Early Childhood Curriculum. London: Paul Chapman Publishing.

KOVČEG ZNANJA – INTERDISCIPLINARNI PRISTUPI UČENJU I OTKRIVANJU EUROPE U KONTEKSTU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA

Sažetak: Ovaj rad prikazuje primjer dobre odgojno-obrazovne prakse u kojem su tehnike Story in the Box i Small World Play integrirane u projektni rad na temu upoznavanja zemalja Europe u predškolskom kontekstu. Polazišna točka bio je simbolični putni kofer – zamišljeni „box“ koji je sadržavao predmete, slike, suvenire i figurice povezane s određenom europskom državom. Svako otvaranje kofera poticalo je djecu na istraživanje, simboličku igru i usmeno pripovijedanje (storytelling), ali i na konstruktivno učenje kroz povezanost jezika, kulture, geografije i svakodnevnog života djece iz drugih zemalja. S didaktičkog aspekta, projekt je oblikovan tako da potiče učenje kroz iskustvo, istraživanje i interakciju, uz bogato pripremljeno okruženje koje omogućuje samostalno otkrivanje i povezivanje sadržaja. Predmeti iz kofera nisu služili samo kao ilustracija, već kao didaktički medij koji omogućuje aktivno sudjelovanje djeteta u učenju i konstruiranju znanja. Kroz promišljen odabir sadržaja, materijala i organizaciju prostora, djeci su omogućeni različiti putevi pristupa temi, sukladno njihovim interesima, razvojnim mogućnostima i prethodnim iskustvima. Kombinacijom metoda Story in the Box (strukturirano pripovijedanje uz predmete) i Small World Play (igra minijaturnim svjetovima), djeca su imala priliku stvarati i rekonstruirati priče, graditi poveznice između iskustva i znanja, te izražavati vlastite ideje i interpretacije. Poseban naglasak stavljen je na dokumentiranje procesa učenja kroz fotografije, transkripte dječjih izjava, dječje crteže i digitalne zapise, čime se omogućava vidljivost dječjeg mišljenja i razvoja kompetencija s posebnim naglaskom na jezično izražavanje i proces razumijevanja sadržaja.

Rad pokazuje kako se pomoću kreativne didaktike i otvorenih metoda poučavanja mogu oblikovati poticajni prostori za interdisciplinarno i dječje usmjereno učenje, te kako konkretni predmeti – smješteni u kofer pun priča – mogu postati most između znatiželje, igre i djetetova aktivnog razumijevanja svijeta.

Ključne riječi: didaktika, metodika, simbolička igra, istraživačko učenje, pripovijedanje, dokumentiranje

THE SUITCASE OF KNOWLEDGE – INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO LEARNING AND DISCOVERING EUROPE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This paper presents an example of good educational practice in which the techniques Story in the Box and Small World Play were integrated into a project focused on exploring European countries in the context of early childhood education. The starting point was a symbolic travel suitcase – an imaginary “box” containing objects, pictures, souvenirs, and figurines related to a specific European country. Each opening of the suitcase encouraged children to explore, engage in symbolic play, and participate in oral storytelling, while simultaneously fostering constructive learning through the interconnection of language, culture, geography, and everyday life of children from other countries. From a didactic perspective, the project was designed to promote learning through experience, exploration, and interaction within a richly prepared environment that enabled children to independently discover and connect content. The objects from the suitcase were not merely illustrations but acted as a didactic medium allowing active participation of the child in the learning process and knowledge construction. Through the thoughtful selection of content, materials, and spatial organization, children were provided with various pathways to the topic in accordance with their interests, developmental abilities, and prior experiences. By combining the Story in the Box method (structured storytelling with objects) and Small World Play (play with miniature worlds), children were able to create and reconstruct stories, build connections between experiences and knowledge, and express their own ideas and interpretations. Special emphasis was placed on documenting the learning process through photographs, transcripts of children’s statements, drawings, and digital recordings, thereby making children’s thinking and the development of competencies visible—with a particular focus on language expression and comprehension processes. The paper demonstrates how creative didactics and open teaching methods can shape stimulating environments for interdisciplinary and child-centred learning, and how concrete objects—placed in a suitcase full of stories—can become a bridge between curiosity, play, and the child’s active understanding of the world.

Keywords: didactics, methodology, symbolic play, inquiry-based learning, storytelling, documentation

Uvod

U suvremenom predškolskom odgoju i obrazovanju naglasak se sve više stavlja na iskustveno i djetetu usmjereno učenje koje potiče aktivnu ulogu djeteta u procesu konstruiranja znanja. Djeca uče kroz igru, istraživanje, simboličku reprezentaciju i pripovijedanje, dok je uloga odgojitelja prepoznata kao poticateljska i refleksivna. Ovaj

rad prikazuje primjer dobre odgojno-obrazovne prakse u našoj odgojnoj skupini Giraffe, u kojem su tehnike Story in the Box i Small World Play integrirane u projekt „S kovčegom kroz Europu“. Projekt je osmišljen s ciljem poticanja djece na istraživanje, simboličku igru, usmeno pripovijedanje i razvoj komunikacijskih kompetencija kroz učenje o kulturama, jezicima i zemljama Europe.

Polazište projekta bio je simbolički putni kofer – zamišljeni „box“ koji je sadržavao predmete, slike, suvenire i figurice povezane s određenom europskom državom. Svako otvaranje kofera otvaralo je i novu priču, poticalo znatiželju, istraživanje i maštu, te povezivalo dječje iskustvo s novim znanjima o svijetu.

Kovčeg kao didaktički medij

U kontekstu suvremene pedagogije, pojam didaktičkog medija obuhvaća različite materijalne i simboličke resurse koji posreduju između djeteta i sadržaja učenja. Prema Rinaldi (2006) i Edwards (2012), didaktički medij ne prenosi znanje pasivno, nego omogućuje djetetu aktivno istraživanje, stvaranje značenja i povezivanje iskustava. Okruženje podržava učenje i razvoj djeteta prije svega bogatom ponudom materijala koji djeci omogućuje prirodni put dobivanja informacija, konstruiranja znanja i rješavanja problema. (Slunjski, 2001) U projektu „S kovčegom kroz Europu“, kofer je bio višefunkcionalni didaktički medij koji povezuje četiri područja dječjeg učenja:

1. Kofer kao poticaj za istraživanje i otkrivanje

Učenje istraživanjem naglašava dječju znatiželju i aktivno otkrivanje kroz iskustvo. Kognitivni razvoj djeteta odvija se kroz interakciju s okolinom, a upravo kroz otvaranje kofera dijete ulazi u proces stvaranja hipoteza, uspoređivanja i zaključivanja. Predmeti iz kofera – razglednice, suveniri, zastavice, makete građevina ili glazbeni instrumenti – postaju istraživački izazovi koji potiču dječje pitanja i želju za učenjem i istraživanjem novog. Tako djeca razvijaju spoznajne, jezične i socijalne kompetencije, a učenje o zemljama Europe postaje interdisciplinarno – povezuje geografiju, kulturu, umjetnost i jezik. U emocionalnom smislu, kofer ima i funkciju motivacijskog poticaja – svako otvaranje izaziva uzbuđenje i osjećaj putovanja, što jača intrinzičnu motivaciju i želju za otkrivanjem. Prema Došen Dobud (2005.) „Interes djeteta u prvih šest godina za istraživanjem, otkrivanjem, interakcijom se pokazuje kao vrlo snažan, može se reći imperativan, a od snage motivacije ovise i snaga i uspjeh akcije i njezinih rezultata.“

2. Kofer kao poticaj za simboličku igru

Simbolička igra ključna je za razvoj mišljenja, jezika i emocionalne pismenosti. Piaget (1962) ističe da kroz simboličku igru dijete prelazi iz stvarnog u svijet reprezentacija, gdje predmeti poprimaju nova značenja. U projektu, predmeti iz kofera poticali su djecu na stvaranje i rekreiranje situacija – primjerice, „Na čaju kod kraljice“ ili „Piknik u Londonu“.

Kroz ove igre djeca su spontano komunicirala na engleskom jeziku, izražavala emocije i socijalne odnose, učila kroz kontekst i situaciju.

Ovakva igra u skladu je s metodom Small World Play, koja omogućuje stvaranje minijaturnih svjetova u kojima se iskustvo i mašta isprepliću. Bruce (2011) navodi da „dijete u malom svijetu istražuje odnose, razvija priče i izražava simbolička značenja“. Kofer je, u tom smislu, postao mikrosvijet Europe – prostor u kojem djeca mogu putovati, učiti o kulturama i jezicima te ih doživljavati kroz igru.

3. Kofer kao poticaj za pričanje i prepričavanje

Pripovijedanje je temeljni oblik jezične, kognitivne i kulturne kompetencije. Kroz priče dijete strukturira misli, razumije uzroke i posljedice te izražava emocije. Tehnika Story in the Box omogućuje da priča postane opipljiva – dijete ne samo da sluša priču, nego ju živi kroz predmete, pokrete i govor. U projektu su korištene priče povezane s pojedinim zemljama, poput „The Queen’s Hat“ za Veliku Britaniju, što je djeci omogućilo razumijevanje kulturnog konteksta (britanska tradicija, pojam kraljice, London) i spontano usvajanje engleskog jezika. Kroz pripovijedanje i prepričavanje, djeca su razvijala vokabular, razumi-

jevanje strukture rečenice, izražavanje osjećaja i međusobnu komunikaciju. Time su priče postale most između jezika, kulture i djetetova iskustva.

4. Kofer kao mjesto dokumentiranja procesa učenja

Dokumentiranje učenja temeljna je praksa suvremenog ranog odgoja jer omogućuje vidljivost dječjeg mišljenja i procesa razvoja (Rinaldi, 2006:). U projektu je kofer imao i ulogu mjesta pohrane i bilježenja tragova učenja – fotografija, dječjih crteža, zapisa i transkripata izjava. Na taj je način kofer postao putni dnevnik i živa dokumentacija koja pokazuje dječje učenje i razmišljanje.

Dokumentiranje je imalo više funkcija:

- omogućilo je djeci refleksiju o naučenom,
- odgojiteljima praćenje i evaluaciju procesa,
- roditeljima uvid u dječje napredovanje.

Kroz ovaj proces dijete uči prepoznati vrijednost vlastitog truda i napretka, dok odgojitelj stječe dublji uvid u razvoj dječjih interesa, mišljenja i kompetencija.

Opis provedbe projekta

Projekt „S kovčegom kroz Europu“ odvijao se kroz tri faze: prije pričanja priče, tijekom pričanja i nakon pričanja. Svaka faza uključivala je kombinaciju istraživačkih, komunikacijskih i kreativnih aktivnosti. Prije pričanja priče, djeca su istraživala sadržaj kofera, promišljala o njegovim predmetima i postavljala pitanja. Tijekom pričanja, zajednički su čitala i dramatisirala priče, dok su nakon pričanja kroz simboličku igru stvarala vlastite priče i scenarije. Primjeri iz prakse uključivali su: Veliku Britaniju - priča The Queen's Hat, aktivnosti „Na čaju kod kraljice“ i „Piknik“. Estoniju - istraživanje kulturnih simbola, tradicionalnih motiva i jezika. Austriju – klasična glazba, valcer, skijaški sportovi, hrana...

Prostor je bio bogato opremljen materijalima koji su poticali istraživanje, a djeci je bilo omogućeno slobodno kombiniranje i stvaranje. Odgojitelji su imali ulogu partnera i mentora koji potiču, promatraju i dokumentiraju dječji proces, bez nametanja gotovih rješenja.

Analiza i refleksija

Analizom procesa učenja uočeno je da kombinacija metoda Story in the Box i Small World Play omogućuje razvoj širokog spektra dječjih kompetencija: jezičnih, socijalnih, kognitivnih i kulturnih. Djeca su pokazivala sposobnost povezivanja znanja, razvijala narativno mišljenje i izražavala vlastite interpretacije svijeta. Posebno se istaknula važnost dokumentiranja kao sredstva vidljivosti dječjeg mišljenja, što je ujedno omogućilo i profesionalnu refleksiju odgojitelja o kvaliteti i usmjerenosti procesa. Kombinacija pripovijedanja i igre omogućila je prirodno učenje engleskog jezika kroz kontekst, interakciju i doživljaj, dok je rad s koferima potaknuo djecu na suradnju, empatiju i razumijevanje kulturne raznolikosti.

Zaključak

Projekt „S kovčegom kroz Europu“ pokazuje kako jedan jednostavan didaktički medij – putni kofer – može postati središte iskustvenog, interdisciplinarnog i dječje usmjerenog učenja. Kroz istraživanje, simboličku igru, pripovijedanje i dokumentiranje, djeca su razvijala kognitivne, jezične, socijalne i emocionalne kompetencije, učeći kroz vlastito iskustvo i interakciju s drugima. Kovčeg priča postao je most između igre i znanja, stvarnosti i mašte, jezika i kulture, a odgojitelj partner u procesu zajedničkog otkrivanja svijeta. Ovakav oblik rada potvrđuje vrijednost kreativne didaktike, refleksivne prakse i integriranog pristupa učenju, gdje svaki predmet, riječ ili priča postaju prilika za novo otkriće.

Literatura

Slunjski, E (2001) Integrirani predškolski kurikulum- rad djece na projektima. Zagreb: „Mali profesor“
Došen Dobud, A (2005.) Malo dijete veliki istraživač. Zagreb: Alinea

DIDAKTIČKA MOĆ PRIČE: JULIE DONALDSON KAO TEMELJ PROJEKTNOG UČENJA I CJELOVITOG RAZVOJA PREDŠKOLSKOG DJETETA

Sažetak: U suvremenom kontekstu ranog i predškolskog odgoja, priča predstavlja snažan alat za poticanje cjelovitog razvoja djeteta, osobito u aspektima govora, emocija i mašte. Projekt proveden u skupini djece u dobi od 5 do 6 godina temeljio se na sustavnoj obradi slikovnica Julie Donaldson tijekom cijele pedagoške godine. Kao odgovor na primijećene govorno-jezične teškoće, projekt je integrirao priču u sve odgojno-obrazovne domene i aktivnosti, osnažujući tako predčitalačke vještine, simboličku igru i emocionalnu pismenost. Svaka slikovnica predstavljala je mjesečni tematski okvir i obrađivana je kroz likovno stvaralaštvo, istraživačke zadatke, dramatizacije i digitalne sadržaje. Ključni didaktički alat bile su „kutije priče” koje su sadržavale lutke, predmete i simbole iz priča, omogućujući djeci aktivno prepričavanje, glumu i igru. U projekt su sustavno uključivani i roditelji kroz kreativne zadatke, radionice i zajedničko praćenje procesa. Priče Julie Donaldson, prepoznatljive su po ritmu, rimi, ponavljanju i jasnim porukama, bile su izabrane zbog svoje jezične stimulativnosti i emocionalne dostupnosti djeci. Odgojitelj je u projektu imao višestruku ulogu – kao govorni model, moderator interakcije, reflektirajući praktičar i kreator poticajnog okruženja. Evaluacija je pokazala napredak u govornoj fluentnosti, izražavanju osjećaja, samopouzdanju i kreativnosti djece. Projekt potvrđuje kako strukturirano i emocionalno izražavanje može postati temelj kvalitetnog, integriranog i djetetu bliskog kurikula. Ključne riječi: dijete, odgojitelj, slikovnice, pripovijedanje, projektno učenje, govorni razvoj, emocionalna pismenost

THE DIDACTIC POWER OF STORYTELLING: JULIE DONALDSON AS THE FOUNDATION OF PROJECT-BASED LEARNING AND THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: In the contemporary context of early and preschool education, storytelling is a powerful tool for fostering the holistic development of a child, especially in the aspects of speech, emotions and imagination. The project, implemented in a group of children aged 5 to 6, was based on the systematic processing of Julie Donaldson's picture books throughout the entire pedagogical year. In response to the observed speech and language difficulties, the project integrated storytelling into all educational domains and activities, thus strengthening pre-reading skills, symbolic play and emotional literacy. Each picture book represented a monthly thematic framework and was addressed through art, research tasks, dramatizations and digital content. The key didactic tool was the “story boxes” that contained puppets, objects and symbols from the stories, enabling children to actively retell, act and play. Parents were systematically included in the project through creative tasks, workshops and joint monitoring of the process. Julie Donaldson's stories, recognizable by their rhythm, rhyme, repetition and clear messages, were chosen for their linguistic stimulation and emotional accessibility to children. The educator had a multiple role in the project – as a speech model, moderator of interaction, reflective practitioner and creator of a stimulating environment. The evaluation showed progress in children's speech fluency, expression of feelings, self-confidence and creativity. The project confirms how structured and emotional expression can become the basis of a high-quality, integrated and child-friendly curriculum.

Keywords: child, educator, picture books, storytelling, project-based learning, speech development, emotional literacy

Uvod

Priča je od najranijih dana čovjekov suputnik i sredstvo razumijevanja svijeta. U dječjem odgoju priča ima višestruku ulogu – didaktičku, emocionalnu, socijalnu i estetsku. Kroz priču dijete ne samo da uči o svijetu, već ga aktivno gradi – povezuje iskustva, stvara slike značenja, uspostavlja odnose i razvija emocionalnu svijest. Pripovijedanje tako postaje jedan od temeljnih oblika dječjeg mišljenja i izražavanja. U vrtićkom kontekstu priča ima i značajnu razvojnu funkciju. Djeca u dobi od pet do šest godina prolaze intenzivan razvoj jezika, mišljenja i samoregulacije. To je dob u kojoj se oblikuju složenije rečenice, jača sposobnost prepričavanja, ali i emocionalno razumijevanje likova i događaja. Međutim, istovremeno je to i dob u kojoj mnogi pojedinci pokazuju zadržku u govoru, ograničen rječnik ili teškoće u verbalnom izražavanju osjećaja. Upravo u toj razvojnoj točki, priča i slikovnica mogu postati most između dječjeg unutarnjeg svijeta i vanjskog izražavanja. Odgojitelj u ovom procesu ima ulogu posrednika između djeteta i teksta – on ne prenosi gotove poruke, nego stvara kontekst u kojem dijete samo otkriva značenja. Temelj pedagoške ideje projekta jest da di-

jete uči kroz doživljaj, a priča postaje iskustvo koje se živi, istražuje i reflektira.

Teorijska polazišta

Temeljni koncept projekta polazi od teorije iskustvenog i cjelovitog učenja, prema kojoj dijete uči najdublje kada sadržaj doživljava svim osjetilima i kada može iskustvo povezati s vlastitim emocijama i mišljenjem. Priča, kao strukturirani oblik iskustva, omogućuje upravo to – ona objedinjuje jezik, emocije, spoznaju, pokret i maštu. Velički (2024) smatra da će dijete uz pomoć priče spoznati bogatstvo jezika i izražavanja, neke će riječi usvojiti, vrlo će rano osvijestiti da postoji mnoštvo riječi i nijansi među njima te da svoje misli može preciznije izražavati i, naravno, u tome opisivanju misli i osjećaja može biti slobodno u kreaciji nekih novih još nepostojećih riječi.

S gledišta didaktike i metodike predškolskog odgoja, pripovijedanje predstavlja integrativni alat koji omogućuje povezivanje svih razvojnih područja – od jezika i komunikacije, preko socijalnih i emocionalnih odnosa, do stvaralačkog izraza i motoričkih aktivnosti. U pedagoškoj praksi priča potiče tzv. procesno učenje – u kojem dijete sudjeluje u različitim fazama: slušanju, promišljanju, izražavanju, istraživanju i primjeni. Priča ima i emocionalno-terapijski potencijal, jer dijete kroz likove i događaje prepoznaje vlastite osjećaje i uči o njihovom izražavanju. Time se razvija emocionalna pismenost – sposobnost prepoznavanja, imenovanja i reguliranja emocija. Tako priča nije samo alat učenja jezika, nego i instrument emocionalnog sazrijevanja. Velički (2024) smatra slušajući priču, djeca prvi put susreću s nekom emocijom. Emocije prvo trebamo doživjeti u govoru, u priči, kako bismo kasnije u životu lakše mogli nositi s njima, i u sebi i u susretu s drugima. Dakle, putem govora, pričanja, djeca ne razvijaju samo govor već i socijalno-emocionalnu kompetenciju.

S teorijskog aspekta razvoja jezika, priča pomaže u formiranju narativnog mišljenja, koje omogućuje djetetu da razumije uzročno-posljedične odnose, logiku događaja i strukturu pripovijedanja. Sposobnost da „ispriča priču“ usko je povezana s razvojem misaonih struktura koje su temelj budućeg uspjeha.

Metodologija i provedba projekta

Projekt je osmišljen kao cjelogodišnji odgojno-obrazovni proces u kojem su se priče autorice Julie Donaldson koristile kao središnji motiv za integrirano učenje. U odgojnoj skupini djece u dobi od 5 do 6 godina tijekom godine obrađeno je osam slikovnica, svaka tijekom jednog mjeseca, povezana s određenim godišnjim dobom, blagdanom ili vrijednosnom temom (npr. prijateljstvo, hrabrost, pomaganje, obitelj). Rad se odvijao u svim centrima aktivnosti. Poseban naglasak stavljen je na kutije priča – didaktičke kutije koje su sadržavale rekvizite, lutke i predmete iz svake priče. Djeca su samostalno koristila sadržaje kutije, prepričavala i glumila priče, čime se poticao razvoj narativnog govora, samopouzdanja i suradničkih odnosa. Duran (2001) smatra da se simbolička igra ne javlja kao homogen oblik semiotičkog ponašanja. Ona predstavlja jedan prirodni semiotički sustav u kojem postoji kombinacija govora, simboličkih gesta, simboličkih objekata, simboličkih osoba – uloga koje djeca igraju. Simbolička igra predstavlja ključni oblik dječjeg izražavanja i učenja u predškolskoj dobi. Kroz nju dijete koristi predmete, geste i riječi kako bi simbolički predstavilo stvarnost, razvijajući pritom apstraktno mišljenje, maštu i jezičnu kompetenciju. Takva igra omogućuje djetetu da poveže vlastita iskustva s novim spoznajama, da izrazi emocije i preuzme različite uloge, čime jača empatiju, samopouzdanje i socijalne vještine. U projektu pripovijedanja slikovnica Julie Donaldson simbolička igra bila je temeljna metoda učenja. Djeca su kroz dramatizacije, igre uloga i korištenje kutija priča aktivno rekonstruirala priče, mijenjala tijek događaja i stvarala vlastite verzije priče. Tako prelazila su iz uloge slušatelja u ulogu pripovjedača i stvaratelja, čime su razvijala govor, kreativno mišljenje i sposobnost suradnje. Simbolička igra time nije bila samo prateća aktivnost, već središnji pedagoški alat koji je omogućio da se priča živi, doživljava i razumije kroz iskustvo.

U projekt je bila uključena i suradnja s roditeljima – kroz gostujuća čitanja, zajedničke radionice (npr. kazalište sjena) i kućne zadatke poput izrade likova ili obiteljskih priča. Tako poticala se kultura čitanja i dvosmjerna komunikacija između vrtića i obitelji. Odgojitelj je

imao ključnu ulogu kao govorni model, promatrač i reflektirajući praktičar, odgovoran za stvaranje poticajnog i emocionalno sigurnog okruženja. Promišljanjem svakog segmenta rada, evaluacijom i prilagodbom aktivnosti potrebama djece, projekt je stalno evoluirao u skladu s razvojnim mogućnostima skupine.

Rezultati i refleksija

Evaluacija projekta provedena je kroz promatranje djece, analizu bilježaka, fotografija i videozapisa. Rezultati su pokazali značajan napredak u više razvojnih područja. U govorno-jezičnom području djeca su pokazala veći vokabular, sigurnost u izražavanju i sposobnost samostalnog prepričavanja. Razvila se tečnost u govoru, a priče su postale dio svakodnevnice igre. U emocionalnom području djeca su naučila prepoznavati i imenovati emocije, razumjeti osjećaje drugih te ih verbalno izražavati. Uočeno je više empatijskih reakcija i spontanijih izraza zahvalnosti, prijateljstva i pomoći. U socijalnom i stvaralačkom području povećana je suradnja među djecom, spremnost na dijeljenje materijala i zajedničko rješavanje problema. Djeca su razvila sposobnost zajedničkog planiranja i improvizacije u igri, što svjedoči o rastu njihove samoregulacije i simboličkog mišljenja. Roditelji su prepoznali pozitivne promjene u dječjem ponašanju, govoru i interesu za knjige. Projekt je potaknuo zajedničko čitanje kod kuće i povećao svijest roditelja o važnosti priče u ranom razvoju. Za odgojitelje, projekt je bio proces osobnog i profesionalnog razvoja – kroz refleksiju, timski rad i sustavno promišljanje o ulozi priče u kurikulumu.

Zaključak

Priča u dječjem vrtiću ima iznimnu didaktičku, razvojnu i odgojnu vrijednost. Ona omogućuje djetetu da razumije svijet, izrazi svoje emocije, razvija govor i maštu te stvara osjećaj pripadnosti i sigurnosti. Sustavno uvođenje slikovnica Julie Donaldson pokazalo se kao učinkovit model integriranog kurikuluma koji potiče cjelovit razvoj djeteta – kognitivni, emocionalni, socijalni i stvaralački. Projektno učenje temeljeno na priči omogućuje djetetu aktivno sudjelovanje u učenju, preuzimanje odgovornosti, izražavanje mišljenja i razvoj samostalnosti. Odgojitelj u tom procesu ima ključnu ulogu – ne kao prenositelj znanja, nego kao suputnik, motivator i reflektirajući praktičar koji potiče dijete da misli, istražuje i stvara. U vremenu ubrzanih promjena, digitalnih distrakcija i gubitka emocionalne povezanosti, priča ostaje temeljni instrument razumijevanja, empatije i zajedništva. Ona spaja dijete, obitelj i odgojitelja u zajedničkom procesu otkrivanja i učenja – u kojem riječ postaje djelo, a priča postaje iskustvo koje oblikuje život.

Literatura

Velički, V. (2024). Pričanje Priča-stvaranje priča povratak izgubljenom govoru. Zagreb: Alfa
Duran, M. (2001). Dijete i igra. Zagreb: Naklada Slap

SUVREMENE METODE POUČAVANJA I UMJETNA INTELIGENCIJA – NOVI IZAZOVI I MOGUĆNOSTI

Uvod

Obrazovni sustavi diljem svijeta prolaze kroz značajne transformacije uzrokovane tehnološkim napretkom i potrebom za prilagodbom učenju u digitalnom dobu. Umjetna inteligencija (UI) više nije samo predmet istraživanja, već i praktičan alat koji oblikuje nastavu, poučavanje i učenje. Od individualiziranog učenja do inteligentnih pomoćnih alata, UI pruža nove mogućnosti nastavnicima i učenicima, ali istodobno otvara i niz etičkih, metodoloških i pedagoških pitanja (Varga & Ružić, 2024.). U ovom se radu analiziraju mogućnosti i pozitivna iskustva primjene UI u nastavi s naglaskom na osnovnoškolsko obrazovanje. Prikazat će se suvremene metode poučavanja koje u kombinaciji s UI alatima postaju fleksibilnije, interaktivnije i prilagođenije potrebama učenika. Naglasit će se važnost interdisciplinarnog i kritičkog pristupa UI. Umjetna inteligencija u obrazovanju podrazumijeva sustave i alate koji mogu analizirati podatke, predlagati sadržaje, generirati materijale ili pružiti personaliziranu podršku učenicima. Primjena UI obuhvaća širok raspon – od primjerenih sustava učenja, preko aplikacija proširene stvarnosti do generativnih alata koji stvaraju tekst, slike i zvukove (Zawacki-Richter i suradnici, 2019.). Prema UNESCO-ovim smjernicama, UI ima potencijal unaprijediti jednakost i kvalitetu obrazovanja, ali zahtijeva pažljivo planiranje i stručno osposobljavanje nastavnika (UNESCO, 2021.).

UI kao podrška suvremenim metodama poučavanja

UI se prema našim iskustvima pokazala kao izvrstan alat u različitim područjima i suvremenim metodama rada od kojih bi ponajviše istaknuli projektno i istraživačko učenje, te interaktivne radionice i suradnički rad. Projektno učenje tradicionalno se pokazalo učinkovitim u razvoju kritičkog mišljenja i suradničkih vještina. Ono je sukus i često ključna mogućnost učenika i učenica u određenom obrazovnom razdoblju jer upravo kritičko mišljenje i suradničko učenje predstavljaju jednu od najvećih razina sposobnosti i vještina (Bloom, 1956.) U kombinaciji s UI alatima ono dobiva novu dimenziju jer učenice i učenici dobivaju veliku širinu mogućnosti i pristupa. Otvaraju im se mogućnosti koje projektno učenje lako pretvaraju u izvrstan balans kvalitetnog rada, fleksibilnosti pristupa, kreativnosti u izradi, te velikih mogućnosti u polju vizualnog i auditivnog predstavljanja materijalnih ishoda rada. Oni povećavaju učeničku motivaciju za radom istovremeno omogućavajući da iskoriste svoje sklonosti, mogućnosti i vještine u različitim poljima pri procesu izradi rada i prezentaciji učinjenog.

Iskustvo nam je pokazalo da umjetna inteligencija doprinosi i razvoju istraživačkog učenja jer omogućuje učenicima pristup velikim količinama informacija, njihovu obradu i interpretaciju na način koji nadilazi uobičajene metode poučavanja. Alati temeljeni na UI, poput inteligentnih sustava za analizu podataka i vizualizaciju rezultata, potiču učenike da samostalno istražuju. Na taj način učenici uče kako povezivati znanja s praktičnim radom. Učenici, pokazalo se, uz pomoć UI lako pristupaju dužim tekstualnim sadržajima jer im UI omogućuje njihovo sažimanje i strukturiranje, a potom lakšu analizu i obradu. Sve navedeno omogućava veću samostalnost učenika u njihovom pristupu što im potiče motivaciju. Dodatno, laka vizualizacija istraženog ili osmišljenog omogućava ne samo veću motivaciju već i lakši kritički osvrt na ideju, brzu razmjenu ideja s drugima i zadovoljstvo radom. Ovakav pristup razvija osjećaj odgovornosti za vlastito učenje i potiče samoregulaciju, što su ključni elementi suvremenog obrazovanja (UNESCO, 2021.).

Interaktivne radionice obogaćene alatima poput Lensgo AI, Bing Image Creatora isl.

omogućuju učenicima da zajednički oblikuju vizualne sadržaje i povezuju teorijsko s praktičnim. Takav rad ne potiče samo usvajanje ishoda iz područja znanja, nego i razvoj digitalne pismenosti te međupredmetnih kompetencija jer se predmetna područja lako isprepliću što omogućava bolje razumijevanje izazova pa i kritički pristup. Motivacija učenika pri tome raste jer su još uvijek prezasićeni često dvodimenzionalnim prikazima u kombinaciji s frontalnim radom. Otkrivanjem novih mogućnosti u kojima UI služi kao alat, ali alat koji motivira i ima za cilj konačan ishod, rezultati često bivaju raznolikiji, kreativniji i u konačnici kvalitetniji. Osjećaj da mogu više i lakše pristupati i složenijem, i kod ovog vida rada potiče motivaciju i zadovoljstvo. Ovaj tip rada je vremenski prilagodljiviji i fleksibilniji od projektnog i istraživačkog rada te je zbog toga u kombinaciji s UI često lako upotrebljiv u nastavi. UI ubrzava procese pretraživanja, obrade i konačne vizualizacije učinjenog što ga dodatno čini atraktivnim. Alati novih tehnologija omogućili su velik razvoj suradničkog učenja. Ono nije više, kao ranije, rezervirano za učionicu i općenito prostor škole, već su njegove mogućnosti suradničkog rada sada izuzetno proširene. Učenici lako stupaju u suradničke odnose koji se onda pretaču iz učionica u njihove domove gdje lako surađuju i na većim udaljenostima. Posebno je to vidljivo kod istraživačkog i projektnog rad koji imaju duži vremenski okvir. UI i tu pomaže jer omogućava da se projektne ideje pojedinca lako komuniciraju s grupom jer ih je lako vizualizirati ili prebaciti u auditivni oblik. Uvijek prisutna kompetitivnost unutar suradničke grupe, ali i prema ostalima sada dobiva novi oblik jer se, pokazalo se, istražujući mogućnosti UI učenici natječu u njezinom što kreativnijem korištenju.

Primjeri primjene UI u praksi

Iskustva našeg rada pokazuju kako umjetna inteligencija može obogatiti nastavu na svim razinama te učenicima pružiti mogućnosti za razvoj kreativnosti, istraživačkih sposobnosti i suradničkog učenja. Niz aktivnosti provedenih tijekom 2024. i 2025. godine svjedoči o širini pristupa i fleksibilnosti koje UI donosi u obrazovni proces, a mi ističemo neke od njih.

Tijekom obilježavanja Svjetskog dana izumitelja učenici su istraživali hrvatske izumitelje i njihove doprinose, ali nisu ostali samo na reprodukciji znanja. Uz pomoć AI alata osmislili su vlastite izume, što je iskustvo istraživanja i učenja pretvorilo u proces stvaralaštva i inovacije. Prednost UI ovdje je bila u tome što je omogućila učenicima brzo oblikovanje i vizualizaciju ideja, čime su se bili stvarni sudionici u kreativnom radu. Ova aktivnost pokazala je sve prednosti UI u razvoju mašte, kreativnosti i brzom i lakom vizualnom „materijaliziranju“ ideja.

Sličan potencijal vidljiv je i na znanstveno- povijesnom kampusu hiSTEMory, gdje su učenici bili potaknuti da pokažu kreativnost uz pomoć UI. Interaktivno učenje i istraživanje u ovome su slučaju nadopunjeni mogućnošću generiranja sadržaja putem digitalnih alata. Na taj način UI je postala poticaj za interdisciplinarno povezivanje znanstvenih i povijesnih tema te je učenicima otvorila prostor za izražavanje kroz različite oblike – tekstualne, vizualne i multimedijske.

Izazov Wakelet za školsku godinu 2024./2025. dodatno je potvrdio snagu umjetne inteligencije kao kreativnog partnera. Učenici su, na temelju opisa, izrađivali personalizirane vizualne sadržaje u obliku „vision boardova“. Time su razvijali sposobnost planiranja, izražavanja vlastitih ideja i ciljeva, a istodobno su se upoznavali s načinima na koje UI može interpretirati i oblikovati ljudske ideje u vizualni medij. Prednost ovoga pristupa bila je u tome što su učenici postali svjesni mogućnosti primjene umjetne inteligencije za osobni i profesionalni razvoj. Primjena i međusobno nadopunjavanje umjetne inteligencije i digitalnih alata otvorili su nove oblike kreativnog izražavanja pri aktivnostima u kojima su sudjelovali učenici u sklopu natječaja Scientix Discovery Campaign od 2023. do 2025. godine. Iz sudjelovanja u navedenim natjecajima proizašle s tri implementacijske priče napisane na engleskom jeziku, a to su „Take A Trip With Orient Express Into The Future“, „Take only memories, leave only footprint“ i „Places in Stamps“. Tijekom aktivnosti učenici su se koristili sadržajima dostupnim na platformi Europeana te su izrađivali različite interaktivne sadržaje uz pomoć

raznih digitalnih i alata umjetne inteligencije. Učenici su, osim što su razvijali svoju kreativnost i oslobađali maštovite ideje, istovremeno razvijali digitalne vještine, ali i sposobnost kritičkog razmišljanja. U radu s alatima umjetne inteligencije učili su postavljati jasna pitanja i upute, vrednovati dobivene rezultate te kritički promišljati o njima.

Sudjelovanjem u aktivnostima Code Weeka 2024. i Geo Nighta 2025. učenici su koristili AI alate poput Ideograma i Pixrla za izradu novih zastava. Proces je uključivao samostalni rad, javno predstavljanje i glasanje, čime su učenici razvili ne samo digitalne i dizajnerske vještine, nego i socijalne kompetencije kroz komunikaciju i argumentaciju svojih prijedloga. Prednost UI u ovom kontekstu ležala je u brzini i fleksibilnosti generiranja vizualnih rješenja, što je omogućilo učenicima da se usredotoče na estetsku i simboličku vrijednost svojih prijedloga, a ne na njihovu dugotrajnu izradu. Posebno značajan primjer predstavlja projekt AI – Putovanje u Afriku za sve!, osmišljen u sklopu međunarodnih natječaja SCIENTIX i Europeana. Učenici 8. razreda oblikovali su 3D virtualni prostor koji osobama s poteškoćama omogućuje iskustvo „putovanja“ Afrikom. Korištenjem različitih alata (Artstepsa, Canve AI, Ideograma) stvorili su inkluzivno i edukativno digitalno okruženje. U ovom slučaju UI nije bila samo tehnička podrška, već sredstvo inkluzije i društvene osjetljivosti. Projekt je pokazao kako tehnologija može pridonijeti jednakim obrazovnim prilikama za sve učenike, bez obzira na njihove mogućnosti i ograničenja.

Analiza svih primjera potvrđuje nam da umjetna inteligencija u praksi nadilazi ulogu pomoćnog alata. Ona je postala katalizator kreativnosti i inovativnosti, medij kojim učenici izražavaju svoje ideje i povezuju ih s realnim životnim situacijama. Prednosti uključuju personalizaciju učenja, razvoj interdisciplinarnih kompetencija, poticanje timskog rada, ali i jačanje socijalne dimenzije obrazovanja kroz inkluziju i zajedničke projekte. Širina mogućnosti koje UI nudi očituje se u njezinoj prilagodljivosti različitim nastavnim kontekstima- od povijesti i kulture, preko znanosti i tehnologije, do umjetnosti i društvenih tema.

Izazovi i ograničenja

Unatoč brojnim prednostima, bilo bi zaista nekritično kada bismo, UI promatrali samo u sferi pozitivnoga. Primjena UI u obrazovanju jasno donosi i brojne izazove. Iako nošeni pozitivnim iskustvima, dio njih smo mogli i sami iskusiti, a dio struka već odavno prepoznaje. Istaknut ćemo samo neke od njih koji su se za sada mogli nazrijeti u našem radu. Korištenje UI zahtijeva nova znanja i kompetencije koje još uvijek nisu dio formalnog obrazovanja učitelja. Naprotiv, ovo je područje tek odnedavno zabilježili jaču prisutnost u svakodnevnim životima, tada osvijestilo i one najskeptičnije kako su promjene nužne. No, dok u sustav formalnog obrazovanja u kritičnoj mjeri ove promjene budu ugrađene, dotad će prći više godina. Za to vrijeme učenicima treba ponuditi okvir, a tada ne preostaje niša doli da radnici u obrazovanju što prije krenu u proces učenja. Imajući u vidu kako je upravo većina radnika u obrazovnim sustavima srednje i starije životne dobi te dijelom nesklona stalnom usavršavanju (iako je posve jasno da je nužno), promjene koje generira UI mogle bi krenuti iz izazove u probleme (Topolovčan & Vanek, 2025.). Dodatno, potrebno je osigurati sustavnu edukaciju i kontinuiranu podršku kako bi se UI alati koristili na smislen i pedagoški opravdan način jer nikada UI ne smije biti smisao sama po sebi već alat koji olakšava rad. Tu upadamo u problem korištenja UI u cilju igrifikacije bez dubljeg sadržaja. Pitanja etike u korištenju umjetne inteligencije u obrazovanju sve su važnija. Kako bi se osiguralo pravedno i odgovorno korištenje tehnologija, potrebno je poštovati načela transparentnosti, sigurnosti podataka i zaštite autorskih prava. Nastavnici imaju ključnu ulogu u osvještavanju učenika o prednostima, ali i rizicima digitalnih tehnologija (UNESCO, 2021).

Zaključak

Primjena umjetne inteligencije u obrazovanju pokazuje kako tehnologija može značajno obogatiti nastavne procese jer potiče istraživačko učenje, razvoj kritičkog mišljenja i interdisciplinarnih kompetencija, a učenicima pruža alate za vizualizaciju i interpretaciju kompleksnih sadržaja. Osim učenika, učitelji kroz korištenje UI doživljavaju profesionalni rast, oslobađajući se rutinskih zadataka i dobivajući prostor za kreativno planiranje i mentorstvo.

UI omogućuje fleksibilnost u odabiru nastavnih metoda, prilagodbu sadržaja pojedinačnim potrebama i motivaciju za aktivno sudjelovanje u učenju (Varga & Ružić, 2024). Primjeri iz prakse pokazuju da UI omogućuje brzo testiranje ideja, vizualizaciju rezultata i kritičku evaluaciju vlastitih radova, pridonosi jačanju kreativnog izražavanja i samopouzdanja učenika. Međutim, primjena UI zahtijeva sustavnu edukaciju, etičke smjernice i odgovorno korištenje generiranih sadržaja (UNESCO, 2021). Tehnologija nikada ne smije biti cilj sama sebi, već sredstvo za poticanje učenja i razvoja kompetencija.

Literatura

- Bloom, S. B. (1956.). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. Zagreb: Školska knjiga
- Topolovčan, T., & Vanek, K. (2025.). *Obrazovanje, škola i umjetna inteligencija: prema reformnoj pedagogiji 21. stoljeća?* U: Mrnjauš, K.; Vrcelj, S.; Kušić, S. (ur.), *Obrazovanje u doba umjetne inteligencije*, Rijeka: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci; Zavod za povijesne i društvene znanosti HAZU u Rijeci
- UNESCO (2021). *AI and Education: Guidance for Policymakers*. Paris: UNESCO.
- Varga, M., & Ružić, D. (2024). Umjetna inteligencija u obrazovanju. *Varaždinski učitelj*, 7(15), 87–96. Hrčak ID: 316187.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.

dr Marija Draganić Vulanović, JU Prva srednja stručna škola, Nikšić, Crna Gora

E-mail: draganicmarija@gmail.com

Danka Medunjanin, JU Obrazovni centar Plužine, Plužine, Crna Gora

E-mail: danka.rebronja@yahoo.com

Samra Mujević, JU Prva srednja stručna škola, Nikšić, Crna Gora

E-mail: samra.mujevic@gmail.com

Snežana Jovičević, JU Prva srednja stručna škola, Nikšić, Crna Gora

E-mail: sneza.kilibarda@gmail.com

UČENJE KROZ SARADNJU: ULOGA I ZNAČAJ VRŠNJAČKE EDUKACIJE

Sažetak: Vršnjačka grupa u školama predstavlja ogroman resurs za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada. Kvalitetan odnos sa vršnjacima je veoma važan za djecu i mlade i u velikoj mjeri utiče na razvoj ličnosti pojedinca, a vršnjačka edukacija može biti snažan podstrek za razvoj pozitivnih odnosa među učenicima. Podrška i osnaživanje učenika da se uključe u programe vršnjačke edukacije jeste zadatak škole, nastavnika i pedagoško-psihološke službe. Uloga nastavnika se tokom ovog načina rada značajno razlikuje od njegove tradicionalne uloge, nastavnik više nije predavač i glavni voditelj procesa, već on upućuje, motivise, planira, prati dinamiku grupe... Prednosti vršnjačke edukacije su brojne za sve učesnike ovog procesa, ali mišljenja smo da ovaj način rada još uvijek nije zastupljen u dovoljnoj mjeri u našim školama. U ovom radu bavićemo se pojmom, odlikama i značajem vršnjačke edukacije, kao i ulogom nastavnika tokom procesa. Daćemo osvrt na značaj ovakvog načina rada na razvoj kritičkog mišljenja kod učenika i baviti se značajem kooperativnog učenja u školi i njegovim karakteristikama. Daćemo primjere na koji način se sprovedu programi vršnjačke edukacije u školama, kao i primjere iz prakse naših škola.

Ključne riječi: vršnjačka edukacija, vršnjačka grupa, kritičko mišljenje, kooperativno učenje

LEARNING THROUGH COLLABORATION: THE ROLE AND CHARACTER OF PEERS EDUCATION

Abstract; Peer groups in schools represent a valuable resource for improving educational practice. A quality relationship with peers is very important for children and young people and greatly influences the development of an individual's personality. Peer education can serve as a strong incentive for developing positive relationships among students. Supporting and empowering students to become involved in peer education programs is the responsibility of the school, teachers, and the pedagogical-psychological service. The role of the teacher in this approach differs significantly from the traditional one: the teacher is no longer a lecturer and the main leader of the process, but rather instructs, motivates, plans, and monitors the dynamics of the group. The advantages of peer education are numerous for all participants in this process, yet we believe that this form of work is still insufficiently represented in our schools. In this paper, we will discuss the concept, characteristics, and importance of peer education, as well as the teacher's role in the process. We will also present an overview of the impact of this approach on the development of students' critical thinking and examine the importance and characteristics of cooperative learning in schools. We will give examples of how peer education programs are implemented in schools, as well as examples from the practice of our schools.

Keywords: peer education, peer group, critical thinking, cooperative learning

Uvod

Kooperativno učenje i vršnjačka edukacija predstavljaju savremene pedagoške pristupe koji stavljaju učenika u aktivnu ulogu, podstiču saradnju, kritičko mišljenje i razvoj socio-emocionalnih vještina (Johnson & Johnson, 2009). Za razliku od tradicionalne nastave u kojoj dominira frontalni oblik rada, ovi modeli učenja naglašavaju međusobnu podršku, dijeljenje odgovornosti i zajedničko rješavanje problema među učenicima (Gillies, 2016). Tradicionalni model nastave često podrazumijeva pasivno primanje znanja, dok kooperativno učenje i vršnjačka edukacija podstiču aktivno učenje, refleksiju i međusobnu interakciju, što doprinosi dubljem razumijevanju i primjeni stečenih znanja, vještina i kompetencija (Slavin, 2014). Ovi pristupi doprinose stvaranju podsticajne i inkluzivne učioničke atmosfere u kojoj svaki učenik ima priliku da doprinese zajedničkom cilju. Na taj način učenici ne samo da usvajaju akademska znanja, već razvijaju i sposobnosti timskog rada, empatije i kvalitetne komunikacije. Shodno tome, može se reći da kooperativno učenje i vršnjačka edukacija postaju ključni elementi savremene škole usmjerene na cjelovit razvoj učenika.

Vršnjačka edukacija – potencijal za napredovanje

Vršnjačka edukacija predstavlja veoma značajan resurs za unapređivanje kvaliteta vaspitno – obrazovnog rada, realizacije preventivnih programa, vannastavnih i drugih aktivnosti u školi. Potencijali vršnjačke edukacije su veliki, ali nedovoljno iskorišćeni. Svjedoci smo da vršnjaci jedni od drugih uče znatno lakše nego od odraslih, što možemo pripisati njihovim zajedničkim karakteristikama. Mladima se često pripisuje da jedni od drugih uče negativne modele ponašanja (nasilje, agresija, upotreba psihoaktivnih supstanci...), a njihov potencijal prenošenja znanja je nedovoljno iskorišćen. Zbog toga smo željeli da naglasimo važnost upotrebe ovog resursa u vaspitno-obrazovne svrhe.

Vršnjački edukatori su mladi koji su obučeni da edukuju svoje vršnjake. „Vršnjačka edukacija je proces u kojem dobro obučeni i motivisani mladi ljudi preduzimaju neformalne ili organizovane obrazovne aktivnosti sa svojim vršnjacima (sličnim sebi po godinama, porijeklu ili interesovanjima). Ove aktivnosti, koje se odvijaju tokom dužeg vremenskog perioda, imaju za cilj razvoj znanja, stavova, uverenja i vještina mladih ljudi i osposobljavanje da budu odgovorni za sopstveno zdravlje i da ga štite“ (United Nations Population Fund and Youth Peer Education Network (Y-PEER) , 2005, str. 13). Kada govorimo o koristima vršnjačke edukacije možemo ih posmatrati kroz sljedeće četiri glavne tačke: efikasnost (mladi ljudi su gotovi stručnjaci, imaju perspektivu o problemu jer se nalaze u sličnoj situaciji), komunikacija (kao članovi svoje vršnjačke grupe, mladi mogu lako da osmisle efikasne pristupe i odaberu metode za rad), isplativost (uz ograničene resurse može se doći do velikog broja ljudi), osnaživanje (zavisno od okruženja u kojem funkcionišu, mladi mogu biti podržani i vršnjačka edukacija može pomoći pri uključivanju mladih u programe formalnog i neformalnog obrazovanja) (Council of Europe, 1996).

Iz prethodnog možemo zaključiti da vršnjačka edukacija koja je podržana od strane odraslih, nastavnika, pedagoško psihološke službe, uprave škole, može imati višestruke benefite za sve uključene aktere. Pozicija vršnjačkog edukatora je posebno značajna, jer mladi ljudi kroz ovaj angažman dobijaju mogućnost da usavršavaju svoje komunikacijske vještine, socio-emocionalne vještine, vještine prezentovanja, javnog nastupa, govornništva, kritičkog mišljenja... Primjenom ovog edukativnog pristupa mladi su u prilici da razmjenjuju iskustva i upoređuju stavove u odnosu na svoje vršnjake. Mladi imaju slične poglede na razna pitanja, koriste slične resurse i modernu tehnologiju, pa i ovi izvori, koji se nerijetko upotrebljavaju u negativne svrhe (na primjer društvene mreže), mogu postati resursi za učenje i razmjenu znanja. Pored brojnih pozitivnih aspekata, primjena vršnjačke edukacije može imati i neke izazove: kvalitet edukacije zavisi od kvaliteta obuke, što znači da obuka mora biti temeljna, kvalitetna i pružiti mladima neophodne kompetencije, stavovi i mišljenja vršnjačkih edukatora mogu biti upitni, mladi moraju imati tačne i provjerene informacije, kontekst u kojem se edukacija odvija (socioekonomski status, školska klima i okruženje, sastav grupe i sl.) značajno utiču na njen uspjeh. Ovdje moramo naglasiti važnu ulogu nastavnika u ovom procesu. Tradicionalna uloga nastavnika kao izvora znanja i predavača nije dovoljna i možemo reći da je prevaziđena u ovom kontekstu i nastavnik mora fleksibilno prihvatiti svoje različite uloge kako bi uspješno vodio i usmjeravao proces vršnjačke edukacije.

Uloga nastavnika u ovom procesu se definiše na sljedeći način: organizacione i upravljačke uloge „fokusriraju se na olakšavanje interakcije vršnjaka kroz planiranje, postavljanje pravila i praćenje napretka“, uključujući uloge organizatora, menadžera i nadzornika. Socio-emocionalne uloge „naglašavaju važnost stvaranja podržavajućeg okruženja i upravljanja društvenom dinamikom“ i uključuje uloge onoga koji podstiče, pomaže u rješavanju sukoba, podstiče atmosferu saradnje. Uloge u nastavi „bave se unapređenjem učenja kroz interakciju sa vršnjacima“. Tako nastavnik postaje instruktor, tj. onaj koji nudi direktno obrazovno vođstvo, trener koji podstiče komunikacijske i saradničke vještine, a model, tj. onaj koji demonstrira efikasne tehnike interakcije.

Kooperativno učenje i vršnjačka edukacija

Kooperativno učenje predstavlja organizovani rad učenika u malim grupama u kojima je

uspjeh pojedinca povezan sa uspjehom grupe (Slavin, 2014). Učenici imaju jasno definisane uloge, ali i zajedničke ciljeve, što podstiče međuzavisnost i aktivno učešće svih članova (Johnson & Johnson, 2009). Gillies (2016) naglašava da kooperativno učenje ne samo da povećava akademska postignuća, već utiče i na razvoj empatije, tolerancije i komunikacionih vještina. Kagan (1994) posebno izdvaja metode poput Jigsaw, STAD i Think–Pair–Share kao efikasne oblike kooperativnog učenja.

Vršnjačka edukacija je srodna kooperativnom učenju, ali se dodatno zasniva na principu da učenici uče od svojih vršnjaka koji preuzimaju ulogu edukatora ili mentora (Topping, 2005). Ovaj model je posebno značajan za razvoj socio-emocionalnih kompetencija i prevenciju svih oblika rizičnog ponašanja, uključujući vršnjačko nasilje. Prema Vygotskom (1978), učenje je najefikasnije kada se odvija u zoni narednog razvoja kroz saradnju sa kompetentnijim vršnjakom. Pedagoški pristupi kao što su kooperativno učenje i vršnjačka edukacija prelaze granice klasičnog prenošenja znanja i usmjeravaju se ka kreiranju atmosfere u kojem učenici zajednički grade znanje, razvijaju vještine i preuzimaju aktivnu ulogu u sopstvenom učenju. U tom smislu, njihova primjena u školskom kontekstu predstavlja ne samo strateški odabir za unapređenje akademskih ishoda, već i važan korak ka razvoju socio-emocionalnih kompetencija i inkluzivnijeg vaspitno - obrazovnog procesa.

Primjeri iz prakse

Jedan od najpoznatijih primjera kooperativnog učenja u školama je metoda Jigsaw, u kojoj svaki učenik postaje „stručnjak” za jedan dio nastavne teme i taj dio objašnjava ostalim članovima grupe (Kagan, 1994). U srednjoškolskim programima često se primjenjuje STAD model, koji podrazumijeva da učenici rade u timovima i ostvaruju zajedničke akademske rezultate koji utiču na učinak cijele grupe (Slavin, 2014). Ovi programi omogućavaju mladima da razviju socijalnu odgovornost, empatiju i sposobnost rješavanja konflikata na konstruktivan način (Gillies, 2016). U Nikšiću, u Prvoj srednjoj stručnoj školi, već pet godina postoji projekat "Socio - emocionalno kompetentni mladi", u okviru kojeg se svake godine obučava nova generacija vršnjačkih edukatora. Oni potom obučavaju drugu djecu, fokusirajući se na razvoj socio-emocionalnih kompetencija, prevenciju rizičnih oblika ponašanja, a posebno vršnjačkog nasilja. Ovaj pristup omogućava kontinuiranu primjenu vršnjačke edukacije i kooperativnog učenja u realnoj školskoj praksi, dok istovremeno osnažuje učenike da preuzmu odgovornost za svoje ponašanje i za dobrobit svojih vršnjaka. Projekat „Socio-emocionalno kompetentni mladi“ ukazao je na značaj i potrebu razvijanja socio-emocionalnih vještina kod djece. Učenici su napredovali u znanju i sposobnostima, dok su nastavnici i roditelji dobili korisne smjernice za dalje podsticanje socio-emocionalnog razvoja (Draganić Vulcanović, 2022). Razvijanje ovih kompetencija u velikoj mjeri zavisi od zajedničkog angažovanja roditelja i nastavnika, čije međusobno povjerenje i uvažavanje imaju ključnu ulogu u postizanju što boljih obrazovnih rezultata i izgradnji zdravih odnosa djece prema sebi i drugima.

Zaključak

Kooperativno učenje i vršnjačka edukacija su veoma značajni pedagoški pristupi koje doprinose ne samo akademskom uspjehu, već i socijalnom i emocionalnom razvoju učenika. Tradicionalni model nastave, iako koristan u prenošenju osnovnog znanja, ne pruža isti nivo međusobne interakcije i praktičnog učenja kao ovi savremeni pristupi. Projekti poput "Socio-emocionalno kompetentni mladi" koji je realizovan i održao se već pet godina u Prvoj srednjoj stručnoj školi u Nikšiću pokazuju kako se kooperativno učenje i vršnjačka edukacija uspješno integrišu u školsku praksu, razvijajući nove generacije učenika koje su sposobne da prepoznaju i preveniraju vršnjačko nasilje i druga rizična ponašanja. Kontinuirana edukacija vršnjačkih edukatora osnažuje zajednicu i gradi sigurnije i podržavajuće školsko okruženje.

Literatura

Council of Europe. (1996). Peer education guidelines. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Draganić Vulcanović, M. (2022). Socio-emocionalno kompetentni mladi: publikacija nastala tokom realizacije projekta Socio-emocionalno kompetentni mladi. Prva srednja stručna škola.
Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. Australian Journal of Teacher

- Education, 41(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057> (Original work published 2009)
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Publishing.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- United Nations Population Fund, & Youth Peer Education Network (Y-PEER). (2005). *Training of trainers manual on peer education*. New York: UNFPA.
- Vigotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

NOVA PARADIGMA POUČAVANJA - BEZ DIGITALNIH ALATA

Sažetak: Nova paradigma učenja učenika stavlja u središte procesa poučavanja. Učenik je taj koji aktivno sudjeluje, istražuje, povezuje, stvara, kreira, prezentira, procjenjuje i vrednuje. Nastavnik postaje moderator, osoba koja vodi, planira, organizira, kreira, prati, vrednuje i odgaja. Ima slobodu u odabiru sadržaja i metoda rada. Ovakva nastava nije usredotočena samo na određena znanja, već na usvajanje vještina i stavova. Naglasak je na iskustvenom učenju, vježbama i grupnim aktivnostima koje povećavaju suradnju i dijalog među učenicima i nastavnicima. Potrebno je sadržaje implementirati u formalnu i neformalnu edukaciju te kombinirati različite interaktivne metode rada. Propitivanje činjenica i istraživačko učenje, promatranje problema s različitih gledišta, razvijanje kritičkog razmišljanja, analiza iskustava, rad na konkretnim primjerima iz života, debate i diskusije samo su neke od metoda, uz primjerene materijale i teorijski okvir. Dio suvremenih metoda rada, nedigitalnih alata i aktivnosti za probijanje leda, upoznavanje i pripremu za rad - ledolomaca, aktivnih poticajnih pedagoških sredstava za opuštanje, koncentraciju, koordinaciju, obnavljanje energije i jačanje skupine - energizatora te suvremenih metoda interaktivnog učenja - radionica primjenjivih na sva područja poučavanja način su bolje povezanosti i suradnje skupine.

Ključne riječi: nova paradigma poučavanja, ledolomac, energizator, radionica.

A NEW TEACHING PARADIGM - WITHOUT DIGITAL TOOLS

Abstract; The new learning paradigm places students at the center of the teaching process. The student is the one who actively participates, explores, connects, creates, creates, presents, evaluates and evaluates. The teacher becomes a moderator, a person who leads, plans, organizes, creates, monitors, evaluates and educates. He has freedom in choosing the content and methods of work. This type of teaching is not focused only on specific knowledge, but on the acquisition of skills and attitudes. The emphasis is on experiential learning, exercises and group activities that increase cooperation and dialogue between students and teachers. It is necessary to implement the content in formal and informal education and combine different interactive methods of work. Questioning facts and research learning, observing problems from different perspectives, developing critical thinking, analyzing experiences, working on concrete examples from life, debates and discussions are just some of the methods, with appropriate materials and a theoretical framework. Some of modern working methods, non-digital tools and activities for breaking the ice, getting to know each other and preparing for work - icebreakers, active stimulating pedagogical tools for relaxation, concentration, coordination, energy recovery and group strengthening - energizers, and modern methods of interactive learning - workshops applicable to all areas of teaching are the way of to achieve better student connection and collaboration.

Keywords: new teaching paradigm, icebreaker, energizer, workshop.

Uvod

Već je dulje vrijeme u središtu obrazovnog procesa učenik, a ne sadržaj poučavanja ili puko znanje. Promjene u svijetu, napretku informacijske i komunikacijske tehnologije, reforme u obrazovanju, neminovno dovode i do promjena u razumijevanju nastavnog pristupa. I dok informacijske tehnologije nude mnoge digitalne alate koji olakšavaju i ubrzavaju određene procese, ne mogu zamijeniti dinamiku između učenika i nastavnika u razredu.

Učenik u središtu nastavnog procesa

Učenik u središtu nastavnog procesa označava pristup obrazovanju u kojem je učenik aktivni sudionik i glavni subjekt učenja, a ne samo pasivni primatelj sadržaja ili znanja. Ovaj je pristup temelj suvremenih pedagoških metoda i suprotan je tradicionalnom modelu u kojem je nastavnik središnja figura koja prenosi znanje. Karakteristike ovog pristupa su aktivno učenje, individualizacija nastave, prilagodba učeničkim potrebama, interesima, sposobnostima, tempu i mogućnostima, razvoj kompetencija, samovrednovanje i refleksija, suradničko učenje te uloga nastavnika kao moderatora. Prednosti ovakvog pristupa su veća motivacija i angažiranost učenika, bolje razumijevanje gradiva, razvoj cjeloživotnih vještina, veće zadovoljstvo učenjem, priprema za stvarni svijet i tržište rada. Nastavnik kao moderator nastavnog procesa potiče diskusiju među učenicima, postavlja pitanja umjesto da daje odgovore, usmjerava učenike da samostalno dolaze do zaključaka, fokusira se na proces učenja, a ne samo na krajnji rezultat, ohrabruje saradnju i timski rad, stvara otvorenu i sigurnu atmosferu za izražavanje mišljenja. Njegove su uloge da bude organizator ak-

tivnosti, onaj koji osigurava mjesto i prostor za diskusiju ostavljajući prostor za inicijativu učenika, pomaže u povezivanju i kontekstualiziranju znanja te primjeni u praksi, medijator je u rješavanju problema i konflikata te motivator aktivnosti i razvijanja kritičkog mišljenja.

Poučavanje bez digitalnih alata

Mnoge su prednosti uporabe digitalnih alata u nastavi, no, isključivanjem digitalnih alata razvijaju se mnoge druge vještine kod učenika. Zadnji niz godina uočava se prevelika ovisnost o informacijskim i komunikacijskom tehnologijama što može dovesti do slabljenja vještina pisanja rukom, računanja bez računala ili slabije sposobnosti kritičkog razmišljanja. Razvijanje motoričkih vještina prilikom odmicanja od digitalne tehnologije svakako je velika prednost jer pisanje rukom, crtanje ili uporaba fizičkih materijala pomažu razvoju fine motorike. Jednako tako kretanje u prostoru ima svoje prednosti. Povezivanje sa stvarnim svijetom, praktično učenje, iskorištavanje prostora, okruženja i prirode, dobar je način prilagodbe. Distrakcija i odvlačenje pažnje zbog dostupnosti društvenih mreža, igara i drugih sadržaja može dovesti do prekomjernog provođenja vremena uz nepoželjne sadržaje. Razvijanje pažnje i koncentracije dogodit će se odmicanjem od digitalnih ometanja, a i pažnja u razredu bit će bolja. Poticanje međuljudskih odnosa, interakcije i timskog rada povećava se komunikacijskom lice u lice jer ima više prostora i mogućnosti za upoznavanje, diskusije i suradnju. Zbog toga što ovakav pristup ne zahtijeva tehničku opremu niti struju pogodno za škole s ograničenim resursima, za prostore izvan učionice i može se provesti u svako vrijeme. Poznato je da nastavnici i učenici često postaju kreativniji u ovakvom pristupu učenju, razmišljanje izvan okvira i iskorištavanje kreativnosti i dostupnih resursa dovode do novih otkrića. Za ovakav je rad potreban dobar plan i priprema, kreiranje različitih materija, raznolikost aktivnosti, izmjena metoda i oblika rada, tehnike poticanja učenika na izražavanje mišljenja i samostalno razmišljanje, kontinuirano pratiti tempo učenika i dinamiku u razredu. Neke od metoda rad kojima se valja služiti su ledolomci kao uvodne aktivnosti probijanja leda, energizatori kao poticajno pedagoško sredstvo različitih namjena i radionice kao suvremeni oblik interaktivnog i suradničkog učenja, osnovni su alati za poučavanje.

Ledolomci

Ledolomac je aktivnost koja služi za takozvano probijanje leda, odnosno upoznavanje i pripremu za rad na nekoj temi. Kratka je to aktivnost na početku sata kojom se uspostavlja ugodna atmosfera za učenje, potiče bolje komunikacija i interakcija među dionicima. Čine proces učenja uzbudljivijim, doprinose socijalizaciji i služe za poticanje sudjelovanja, suradnje, diskusije i refleksije učenika, pripremaju i motiviraju. Ledolomci povećavaju pažnju i angažiranost učenika, grade osjećaj zajedništva u skupini ili razredu, smanjuju anksioznost, posebice kod introvertnih učenika, potiču kreativnost i slobodu izražavanja. Mogu smanjiti stidljivost i tenzije. Ledolomci su kratke aktivnosti koji traju obično od pet do deset 5–10 minuta, ne zahtijevaju kompleksnu pripremu, fokusirane su na interakciju, kreativnost i zabavu. Mogu biti verbalni, neverbalni, fizički ili pisani. Mogu biti vezane uz nastavni sadržaj, ali ne nužno. Društveni ciljevi ledolomaca su stvaranje pozitivne klime i poticanje timskog rada, psihološki smanjenje anksioznosti i stvaranje osjećaja pripadnosti te kognitivni aktiviranje pažnje, interesa ili prethodnog znanja.

Energizatori

Energizator je aktiviranje igre kao poticajno pedagoško sredstvo koje se može koristiti u različite svrhe. Povećanje fokusa i angažiranosti, razbijanje monotonije, poticanje saradnje i timskog duha, razvijanje kreativnosti i kritičkog mišljenja, olakšavanje prelaza iz jedne aktivnosti u drugu od upoznavanja, jačanja skupine, opuštanje, koncentracija, koordinacija ili poticanja tjelesne aktivnosti neki su od ciljeva. Fokus je na komunikaciji, zabavi i spontanosti, obnavljanju energije i postizanju opuštene atmosfere. Svrhu energizatora treba objasniti, uvijek treba dati jasne, jednostavne i kratke, korak po korak, upute, a složenije procese demonstrirati. To je vrlo kratka aktivnost, može biti od dvije do pet minuta. Jednostavna je za izvođenje, nema potrebe za posebnom pripremom ili materijalima i uvijek treba biti

prilagođena uzrastu učenika. Osnovna funkcija im je pokrenuti učenike, tjelesno razgibati, mentalno ili emocionalno potaknuti i služiti kao „punjači“ energije tijekom nastave. Mogu biti tjelesne vježbe, igre loptom ili drugim pomagalicama, kratki zadaci, izazovi, plesovi ili improvizacije.

Radionice

Radionica se smatra suvremenim oblikom interaktivnog učenja i poučavanja koji je usmjeren na polaznika s ciljem razvijanja vještina i/ili jačanja osjetljivosti za određene probleme te se smatra najdjelotvornijom metodom društvenog i globalnog učenja i poučavanja koja se odvija unutar grupne interakcije 15-20 sudionika. Obrazovni je to pristup aktivnog i suradničkog učenja kao pristup koji potiče učenike na razvoj kritičkog mišljenja, autonomije i osobne odgovornosti, dok s druge strane potiče nastavnike da postanu partneri u procesu poučavanja učenika (Škojo, 2016). Ključne karakteristike radionice interaktivnost, praktičan rad, ciljano učenje i manje skupine, a mogu biti edukativne, kreativne i stručne. Prednosti radionica su veća motivacija učenika, razvijanje kritičkog mišljenja, vještina rješavanja problema, jačanje komunikacionih i društvenih vještina, povezivanje teorije s praksom, individualizacija nastave i tempa učenja, poticanje timskog rada i tolerancije. Potencijalni nedostaci su što zahtijeva više vremena za pripremu i realizaciju, potrebni su dodatni materijali i prostor, iziskuje pripremu i moderiranje nastavnika, otežava vrednovanje individualnog doprinosa u grupnom radu. Radionica kao metoda stavlja učenika u aktivnu, stvaralačku i odgovornu poziciju, čime se potiče ne samo usvajanje znanja, već i razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Radionički oblik nastave daje učenicima prostor za izražavanje, suradnju i rješavanje problema i razvija ključne kompetencije 21. stoljeća.

Zaključak

Pristup obrazovanju koji stavlja učenika, njegove potrebe, interese i stilove učenja u fokus nastavnog procesa nova je paradigma poučavanja. Za razliku od tradicionalnog poučavanja u kojem je učitelj primarni izvor znanja, ovaj pristup naglašava aktivnu ulogu učenika u učenju, a učitelja stavlja u ulogu moderatora ili mentora. Ovakav način poučavanja omogućava aktivno učenje, individualizaciju pristupa i sadržaja, suradničko učenje, razvoj kritičkog mišljenja, samoregulaciju, samorefleksiju i odgovornost. Odmakom od tehnologije i digitalnih alata, kroz ledolomce, energizatore i radionice, razvija se suradničko učenje, rad u timu, komunikacija, diskusija, rješavanje problema i oluja ideja. Uči se kroz igru, iskorištava se okruženje i priroda za iskustveno učenje, razvijaju se motoričke i interpersonalne vještine.

Literatura

- Mayer, P. (2016): Energizatori, opustite se i napunite baterije aktiviranjem igre. ([https:// www.old.skolskiportal.hr/clanak/6117- energizatori-opustite-se-i-napunite-baterijeaktiviranjem-igre/](https://www.old.skolskiportal.hr/clanak/6117-energizatori-opustite-se-i-napunite-baterijeaktiviranjem-igre/) (pristupljeno 10. srpnja 2025.))
- Škojo. T. (2016): Nastava glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja. Školski vjesnik. Vol. 65, No. 2, 229–249.

Tamara Redep, iI. osnovna škola Varaždin, Varaždin, Hrvatska
E-mail: tamara.redep@skole.hr
Jasminka Belščak, Osnovna škola Petrijanec, Petrijanec, Hrvatska
E-mail: jasminka.belscak@skole.hr

IGRIFIKACIJA KAO METODA FORMATIVNOG VREDNOVANJA

Sažetak: Formativno vrednovanje je proces kojim se učenicima tijekom nastave pružaju povratne informacije s ciljem praćenja napretka, poticanja samorefleksije i usmjeravanja daljnjeg učenja. Igrifikacija uključuje primjenu elemenata igre kako bi se povećala motivacija i angažman učenika. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost formativnog vrednovanja i igrifikacije u obrazovnom kontekstu. Rezultati pokazuju da učenici iznimno pozitivno doživljavaju igre i kvizove kao oblik učenja te smatraju da im povratna informacija uvelike pomaže u prepoznavanju pogreška i potrebnih poboljšanja, što doprinosi boljem razumijevanju gradiva. Najveći motivacijski čimbenik učenicima je doživljaj učenja kroz zabavu, a dobivena trenutna povratna informacija (točno/netočno) najviše im pomaže u procjeni vlastitog znanja. S obzirom na dobivene rezultate, kombinacija igrifikacije i formativnog vrednovanja može se smatrati učinkovitim pristupom u nastavi koji povećava angažiranost učenika i potiče kvalitetnije usvajanje znanja.

Ključne riječi: formativno vrednovanje, igrifikacija, kvizovi, povratna informacija

GAMIFICATION AS A METHOD OF FORMATIVE ASSESSMENT

Abstract: formative assessment is a process in which students receive feedback during instruction with the aim of tracking progress, encouraging self-reflection, and guiding further learning. Gamification involves the application of game elements to increase student motivation and engagement. The aim of this research was to examine the relationship between formative assessment and gamification in an educational context. The results show that students perceive games and quizzes as a highly positive form of learning and believe that feedback significantly helps them identify errors and areas for improvement, contributing to a better understanding of the material. The most important motivational factor for students is the experience of learning through fun, while receiving immediate feedback (correct/incorrect) helps them the most in assessing their own knowledge. Based on the obtained results, the combination of gamification and formative assessment can be considered an effective teaching approach that increases student engagement and supports more meaningful knowledge acquisition.

Keywords: formative assessment, gamification, quizzes, feedback

Uvod

Danas je gotovo nemoguće zamisliti formalno i neformalno obrazovanje bez upotrebe računala i novih tehnologija (Matasić, Dumić, 2012, str. 143). Multimedija i nove tehnologije edukatorima donose čitav niz novih alata, ali i omogućavaju nov, inovativan pristup podučavanju. Učenicima oni donose mogućnost bržeg, funkcionalnijeg, raznovrsnijeg i dostupnijeg učenja. (Matasić, Dumić, 2012, str. 149).

Istraživanja pokazuju da tehnologija može podržati formativno vrednovanje kako bi se učinkovito poboljšala učinkovitost učenja, stav prema učenju i motivacija za učenje. Iako se tehnologija češće koristi za omogućavanje pristupa i interakcije s resursima za učenje, ona se može koristiti za podršku formativnom vrednovanju (Bhagat, Kaushal i Spector, 2017, str. 315).

Igrifikacija u nastavi

Igrifikacija (engl. gamification) definira se kao primjena elemenata igre u kontekstu nevezanom uz igre kako bi se utjecalo na ponašanje osobe, pojačala motivacija i povećala angažiranost (Lovrenčić et al., 2018). Pojam igrifikacije ponekad se pogrešno poistovjećuje s pojmom učenja temeljenog na igrama, koji zapravo predstavlja nadopunu klasičnoj nastavi kroz primjenu tehnologije i igara u svrhu stjecanja znanja i vještina. Igrifikacija se integrira korištenjem mehanika kao što su bedževi, sakupljanje bodova, razine, nagrade, priče, avatari, a te mehanike su zapravo elementi igara, tj. preuzeti su iz igara (Plantak Vukovac, Škara, Hajdin, 2018).

U smjernicama za igrifikaciju nastavnog procesa izdvojene su najbitnije prednosti planiranja i implementacije procesa igrifikacije u kontekstu obrazovanja i poučavanja:

1. dovodi do većeg angažmana učenika
2. čini učenje zabavnim i interaktivnim

3. poboljšava zadržavanje i usvajanje znanja
4. omogućuje akademskim i korporativnim učenicima da vide i iskuse aplikacije iz stvarnog svijeta
5. poboljšava cjelokupno iskustvo učenja za sve dobne skupine u različitim industrijama
6. omogućuje rezultate sinergije u kombinaciji s velikim podacima, AR-om i drugim tehnologijama (Schatten et al. 2023, str. 14).

Također, navedeno je kako se igrifikacija u osnovnim i srednjim školama može se uspješno primijeniti ako se uzmu u obzir odgovarajuće strategije. Postupno uvođenje igrifikacije, prilagodba elemenata učenicima, održavanje ravnoteže između novih i poznatih elemenata, povezivanje igrifikacije s obrazovnim ciljevima te redovita evaluacija i prilagodba strategija mogu pomoći nastavnicima da povećaju dugotrajnu motivaciju i angažman učenika te unaprijede kvalitetu obrazovanja (Schatten et al. 2023, str. 20).

Formativno vrednovanje i igrifikacija

Sastavni dio procesa poučavanja je i vrednovanje stečenih kompetencija, a promjene koje se u tom procesu događaju naglašavaju važnost formativnog vrednovanja. Vrednovanje tijekom poučavanja, uz pružanje povratnih informacija više doprinosi procesu učenja i poučavanja od tradicionalnog sumativnog vrednovanja, koje služi donošenju konačnih odluka, kao što je npr. ocjena (Šalković, Žiljak, Sikirica, 2018). Formativno vrednovanje uključuje dva pristupa, a to su vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, dok se sumativno vrednovanje odnosi na vrednovanje naučenoga, odnosno procjenu razine učenikova postignuća na kraju procesa učenja (MZO, 2019). U Smjernicama za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju formativno vrednovanje je definirano kao vrednovanje učeničkih postignuća koje se odvija za vrijeme učenja i poučavanja radi davanja informacija o učeničkome napredovanju i unaprijeđivanja budućega učenja i poučavanja, poticanja učeničkih refleksija o učenju, utvrđivanja manjkavosti u učenju, prepoznavanja učeničkih snaga te planiranja njihovog budućega učenja i poučavanja (MZO, 2019, str. 3). Formativno vrednovanje koje uključuje primjenu igre ili igrifikaciju najčešće se provodi kroz kvizove koji pak omogućuju provođenje samostalnih internetskih formativnih vrednovanja na zabavan i zanimljiv način. Tako je utvrđeno da aplikacija "Quizizz" pomaže u jačanju kognitivnih aktivnosti i promiče pozitivnu motivaciju kroz trenutne povratne informacije te kada se bodovi učenika prikazuju na ploči s najboljim rezultatima (Arif, Alias, Yunus, 2020), a integracija "Kahoot" kviza u nastavni proces poboljšala je razumijevanje učenika o nastavnim pojmovima, njihovo aktivno sudjelovanje u nastavi, te ih je motivirala za učenje (Tsihouridis, Vavougios, Ioannidis, 2018).

Metodologija istraživanja

U današnje vrijeme sve se više pažnje posvećuje suvremenim metodama poučavanja koje uključuju elemente igre i povratne informacije. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati iskustva, navike i stavove učenika viših razreda osnovne škole prema korištenju igara i kvizova u obrazovnom kontekstu, učinkovitost formativnog vrednovanja kao i motivacijske čimbenike u učenju kroz igru. Za potrebe istraživanja od strane autora ovog rada kreiran je online anketni upitnik koji se sastojao od pitanja zatvorenog tipa. Svi odgovori ispitanika bili su anonimni. Istraživanje je provedeno u svibnju 2025. godine u dvije dostupne osnovne škole na području Varaždinske županije. Od ukupnog broja ispitanika (N=179) 27,4% uzorka činili su učenici petih razreda, 27,9% učenici šestih, 22,3% učenici sedmih te 22,3% učenici osmih razreda.

Analiza rezultata

Rezultati pokazuju kako učenici iznimno pozitivno doživljavaju igre i kvizove u nastavi, pri čemu je njih 50,8% dalo najvišu moguću ocjenu. Da im pomaže povratna informacija koju dobiju tijekom učenja smatra više od 60% učenika, jer se 33,5% odlučilo za ocjenu 4, a 30,2% za ocjenu 5 na ljestvici.

Formativno vrednovanje, odnosno davanje povratne informacije tijekom učenja, pokazalo se vrlo korisnim, jer je 52,5% učenika istaknulo kako im povratne informacije pomažu u

prepoznavanju pogrešaka i što trebaju popraviti. Nadalje, njih 20,7% navodi kako im dobivena povratna informacija pomaže prepoznati što rade dobro. Na daljnje učenje motivirano je njih 12,3%, a 9,5% ne osjeća da im dobivena povratna informacija o učenju posebno pomaže. Najmanje njih, 5% smatra da im pomaže u postavljanju ciljeva za buduće učenje. Da je najveći motivacijski čimbenik kod igara za učenje osjećaj da se kroz zabavu zapravo i uči, smatra 38% učenika. Natjecanje s prijateljima motivira njih 25,1%, za 21,1% najveća motivacija je dobivanje bodova, dok se 15,1% učenika izjasnilo da je to dobivanje povratne informacije o tome što su naučili. Kada rješavaju kvizove ili igre s pitanjima, 43% učenika izjasnilo da im to što odmah dobiju povratnu informaciju (točno/netočno) najviše pomaže da shvate što znaju, a što trebaju još uvježbati. Njih 25,1% smatra da je to kada mogu ponoviti igru dok ne riješe sve točno, njih 19% kada dobiju bodove za točne odgovore, a najmanje je onih, 12,8% kojima najviše u tome pomaže kada se natječu s prijateljima ili timom.

Zaključak

Kao što je navedeno u Smjernicama za igrifikaciju nastavnog procesa krajnji cilj je potaknuti nastavnike da pronađu načine za preoblikovanje svoje učionice, pružiti im potrebnu potporu, kako bi učenicima dali novi zanimljiv izazov. Taj izazov im može omogućiti prijelaz iz pasivnog slušača u aktivnog sudionika, kao i snažniji angažman za stjecanje novih znanja i vještina koji će im ostati duboko u sjećanju, a biti korisni u budućoj profesionalnoj karijeri i životu (Schatten et al. 2023, str. 29). Primarni zadatak učitelja je pomoći učenicima da uspiju u svojim aktivnostima učenja, stoga se mora nastaviti naglašavati važnost formativnog vrednovanja i doprinositi stalnim naporima da se učinkovito koriste nove i nadolazeće tehnologije u podršci formativnom vrednovanju, posebno u područjima rješavanja složenih problema (Bhagat, Kaushal i Spector, 2017, 315-316). Rezultati provedenog istraživanja jasno pokazuju da igrifikacija i formativno vrednovanje predstavljaju vrijedne alate u suvremenoj nastavi. Učenici igre i kvizove doživljavaju kao zabavne, ali i korisne alate za učenje. Prepoznaju vrijednost konkretnih komentara i smjernica koje im pomažu razumjeti što su savladali i gdje još trebaju napredovati. Ovo potvrđuje važnost redovite, jasne i konstruktivne povratne informacije kao temelja formativnog vrednovanja. Dodatno poticanje ovakvih pristupa u obrazovanju može doprinijeti kvalitetnijem učenju i poučavanju.

Literatura:

- Matasić, I. i Dumić, S. (2012). Multimedijske tehnologije u obrazovanju. *Medijska istraživanja*, 18 (1), 143-151. Preuzeto 24.4.2025. s <https://hrcak.srce.hr/85389>
- Bhagat, Kaushal & Spector, Jonathan. (2017). *Formative Assessment in Complex Problem-Solving Domains: The Emerging Role of Assessment Technologies*. Educational Technology & Society. 20.
- Lovrenčić, Sandra & Plantak Vukovac, Dijana & Šlibar, Barbara & Nahod, Bruno & Androcec, Darko & Šestak, Martina & Stapić, Zlatko. (2018). Igrifikacija: prema sistematizaciji termina na hrvatskom jeziku.
- Plantak Vukovac, D., Škara, M. i Hajdin, G. (2018). KORISTENJE I STAVOVI NASTAVNIKA O IGRIFIKACIJI U OSNOVNIM I SREDNjim ŠKOLAMA. *Zbornik Veleučilišta u Rijeci*, 6 (1), 181-196. <https://doi.org/10.31784/zvr.6.1.14>
- Schatten, M., Okreša Đurić, B., Kliček, B., Begičević Ređep, N., Škvorc, L., Jović, J. (2023). Smjernice za igrifikaciju nastavnog procesa. Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET. Zagreb, 2023. Preuzeto: 25.4.2025. s <https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2023/10/Smjernice-za-igrifikaciju-final-2023-10-06.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (2019). Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju. Zagreb. Preuzeto 25.4.2025. s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf>
- Šalković, S., Žiljak, V. i Sikirica, N. (2018). SAMOVREDNOVANJE I OCJENJIVANJE KORISTENJEM WEB TEHNOLOGIJA. *Polytechnic and design*, 6 (3), 199-206. <https://doi.org/10.19279/TVZ.PD.2018-6-3-09>
- Arif, F.K.M. & Alias, B.S. & Yunus, M.M.. (2020). Online game-based formative assessment: Distant learners post graduate students' challenges towards quizz. *International Journal of Scientific and Technology Research*. 9. 994-1000.
- Tsihouridis, Charilaos & Vavougios, Denis & Ioannidis, George. (2018). Assessing the Learning Process Playing with Kahoot – A Study with Upper Secondary School Pupils Learning Electrical Circuits. 10.1007/978-3-319-73210-7_70.

KAKO PRILAGODITI NASTAVU RAZLIČITIM STILOVIMA UČENJA?

Sažetak: U savremenom obrazovanju, prepoznavanje i prilagođavanje nastave različitim stilovima učenja postaje ključno za efikasan razvoj svakog učenika. Ovaj rad istražuje značaj stilova učenja i njihove primjene u učionici, sa posebnim akcentom na nastavu za učenike osnovne škole, do 5. razreda. Analizirane su različite teorije stilova učenja, poput VARK modela i Gardnerove teorije multiple inteligencije i njihov uticaj na obrazovni proces. Rad nudi praktične primjere metodika za prilagođavanje nastave učenicima sa različitim stilovima učenja, uključujući vizuelni, auditivni, kinestetički i stil čitanja/pisanja. Takođe, razmatrani su izazovi u implementaciji diferencirane nastave i prijedlozi za prevazilaženje tih prepreka. Na kraju, rad naglašava značaj stvaranja učionica u kojima svi učenici, nezavisno od svojih specifičnih potreba, mogu da postignu svoj puni potencijal.

Ključne reči: stilovi učenja, diferencijacija nastave, vizuelni stil, auditivni stil, kinestetički stil, multiple inteligencije, osnovna škola.

HOW TO ADAPT TEACHING TO DIFFERENT LEARNING STYLES?

Abstract: In contemporary education, recognizing and adapting teaching methods to different learning styles is crucial for the effective development of each student. This paper explores the significance of learning styles and their application in the classroom, with a particular focus on primary school education up to the 4th grade. Various learning style theories, such as the VARK model and Gardner's theory of multiple intelligences, are analyzed, along with their impact on the educational process. The paper offers practical examples of teaching methods tailored to students with different learning styles, including visual, auditory, kinesthetic, and reading/writing styles. It also addresses the challenges in implementing differentiated instruction and suggests solutions to overcome these barriers. Finally, the paper emphasizes the importance of creating classrooms where all students, regardless of their specific needs, can reach their full potential.

Keywords: learning styles, differentiated instruction, visual style, auditory style, kinesthetic style, multiple intelligences, primary school.

Uvod

Svaki učenik u osnovnoj školi predstavlja jedinstvenu kombinaciju sposobnosti, interesa i preferencija u učenju. Prepoznavanje i uvažavanje različitih stilova učenja ne samo da doprinosi većem uspehu u savladavanju nastavnog gradiva, već i podstiče samopouzdanje i motivaciju učenika (Tomlinson, 2014). U savremenim obrazovnim sistemima, nastavnici se suočavaju sa izazovom kako prilagoditi nastavu tako da uključi i zadovolji potrebe svih učenika, uključujući one sa različitim stilovima učenja i posebnim obrazovnim potrebama (Felder & Silverman, 1988). Cilj ovog rada je detaljno istražiti pristupe i metode koje nastavnici mogu primeniti u nastavi nižih razreda kako bi diferencirali nastavu prema stilovima učenja, čime se podstiče optimalan razvoj i angažman svakog učenika.

Teorijska osnova stilova učenja

Stilovi učenja predstavljaju individualne preferencije i načine na koje učenici najefikasnije primaju i obrađuju informacije (Pashler et al., 2008). Jedan od najpoznatijih modela je VARK (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) koji kategorizuje učenike u četiri dominantna stila učenja (Fleming & Mills, 1992). Prema ovom modelu:

- Vizuelni učenici preferiraju informacije kroz slike, grafikone, dijagrame i druge vizuelne reprezentacije.
- Auditivni učenici bolje usvajaju gradivo kroz slušanje, diskusije i objašnjenja.
- Čitanje/pisanje učenici preferiraju tekstualne informacije, beleške i pisanje.
- Kinestetički učenici uče kroz pokret, iskustvo i praktičan rad.

Druga značajna teorija je Gardnerova teorija multiple inteligencije koja proširuje razumevanje učenja na osam tipova inteligencija, uključujući lingvističku, logičko-matematičku, telesno-kinestetičku, interpersonalnu i druge (Gardner, 1983). Ova teorija ističe da tradicionalni nastavni metodi često favorizuju samo lingvističku i logičko-matematičku inteligenciju, dok ostale treba aktivnije uključiti u obrazovni proces (Armstrong, 2009).

Važno je istaći da iako postoje različite teorije stilova učenja, neke studije upozoravaju

na potrebu opreza u njihovoj primeni jer nema uvek jake empirijske podrške za striktno pridržavanje jednog stila (Pashler et al., 2008). Stoga je preporučljivo koristiti multimodalni pristup koji kombinuje različite metode i stilove, čime se podstiče sveobuhvatan razvoj učenika.

Primena različitih stilova učenja u učionici

Prepoznavanje stilova učenja

Nastavnici mogu koristiti različite alate za identifikaciju stilova učenja, kao što su upitnici (npr. VARK upitnik), posmatranje učenika tokom nastave i razgovori sa učenicima i roditeljima (Fleming & Baume, 2006). Kombinovanjem ovih tehnika nastavnici dobijaju jasniju sliku o dominantnim stilovima u grupi i pojedinačno.

Specifične metode za svaki stil

- Vizuelni učenici:

Nastavnici mogu koristiti bogate vizuelne materijale kao što su slikovne priče, dijagrami toka, mape uma i video klipovi. Na primjer, u nastavi o prirodi, korišćenje fotografija životinja i biljaka, kao i ilustracija njihovih staništa, pomaže učenicima da bolje razumeju gradivo (Mayer, 2009). Takođe, nastavnici mogu podsticati učenike da prave plakate ili crteže koji prikazuju teme lekcija.

- Auditivni učenici:

Predavanja, priče, pjesme i diskusije omogućavaju auditivnim učenicima bolju koncentraciju i pamćenje. Nastavnici mogu koristiti pjesme i rime kao što su brojalice za savladavanje matematičkih činjenica ili pjesme koje pomažu u učenju vremenskih pojmova (Kemper & Kasser, 2016). Grupni razgovori i debatne vježbe dodatno stimulišu slušanje i verbalnu obradu informacija.

- Kinestetički učenici:

Ovi učenici najbolje uče kroz aktivnosti koje uključuju pokret i manipulaciju predmetima. Nastavnici mogu koristiti učenje kroz igru, eksperimentisanje, igre uloga i praktične zadatke. Na primjer, u matematici mogu koristiti konkretne materijale (kocke, perle) za računanje, a u prirodi organizovati šetnje ili praktične eksperimente (Fisher & Frey, 2010).

- Čitanje/pisanje:

Učenici sa ovim stilom učenja preferiraju aktivnosti kao što su bilješke, pisanje sastava i čitanje tekstova. Nastavnici mogu podsticati pisanje dnevnika, sastava na teme iz nastave i organizovati zadatke čitanja sa razumijevanjem, kao i grupne projekte u kojima učenici kreiraju tekstualne materijale (Biggs & Tang, 2011).

Metode i tehnike za diferencijaciju nastave

Diferencijacija nastave podrazumeva prilagođavanje nastavnih aktivnosti, materijala i zadataka različitim potrebama učenika (Tomlinson, 2014). Ključne tehnike uključuju:

- Kombinovanje više senzorskih modaliteta: Koristeći multimediju, nastavnici omogućavaju učenicima da istovremeno aktiviraju vizuelna, auditivna i kinestetička čula, što povećava angažman i pamćenje (Sousa, 2011).

- Grupni rad i saradničko učenje: Organizovanje grupa prema interesima ili stilovima učenja omogućava učenicima da uče jedni od drugih i primene svoje snage (Johnson & Johnson, 2009).

- Fleksibilno planiranje zadataka: Nastavnici mogu kreirati zadatke različitog nivoa težine, pružajući učenicima izbor i prilagođavajući tempo rada pojedincima (Tomlinson & Moon, 2013).

- Korišćenje digitalnih alata: Edukativne aplikacije, interaktivne table i video materijali omogućavaju dinamičniju i dostupniju nastavu, a često nude i personalizaciju sadržaja (Ertemer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Izazovi u primeni stilova učenja u nastavi

Prilagođavanje nastave stilovima učenja donosi i izazove. Učionice su često heterogene, sa velikim brojem učenika i ograničenim resursima, što otežava individualni pristup (Pashler et al., 2008). Pored toga, nedostatak kontinuirane stručne obuke može umanjiti efikasnost

primene diferencijacije (Darling-Hammond et al., 2017).

Ograničenja u tehnologiji i materijalima mogu se prevazići kreativnim pristupima i korišćenjem dostupnih sredstava. Takođe, podrška škole, roditelja i stručnih saradnika igra ključnu ulogu u uspešnoj implementaciji diferencirane nastave (Tomlinson, 2014).

Zaključak

Prilagođavanje nastave različitim stilovima učenja u nižim razredima osnovne škole predstavlja nezaobilazan deo savremenog pedagoškog pristupa. Razumevanje i uvažavanje različitosti u učenju omogućava nastavnicima da kreiraju inkluzivno, dinamično i motivišuće okruženje. Efikasna diferencijacija ne samo da poboljšava akademske rezultate, već i razvija samopouzdanje i ljubav prema učenju kod dece. Kontinuirana edukacija nastavnika i inovativna primena metoda ključni su za uspeh ove prakse.

Literatura

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). ASCD.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fisher, D., & Frey, N. (2010). *Enhancing RTI: How to ensure success with effective classroom instruction and intervention*. ASCD.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Kemper, E., & Kasser, S. (2016). *Songs for memory and learning*. Oxford University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Corwin.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.

OTVORENI UMOVI, NEOGRANIČENE MOGUĆNOSTI

Sažetak: U članku je naglasak stavljen na misaone procese djece nižih razreda osnovne škole koji se razvijaju izvan uobičajenih obrazaca, s posebnim osvrtom na važnost otvorenog uma u poticanju kreativnosti, inovativnosti i kritičkog mišljenja. Prikazane su različite didaktičke aktivnosti, među kojima se izdvajaju igre simbolima koje uključuju prepoznavanje i klasifikaciju, konstrukcija nelogičnih priča te korištenje paralelnih i lančanih asocijacija. Takvi postupci potiču divergentno mišljenje i maštovito izražavanje učenika. Posebna je pažnja usmjerena na izazove i ograničenja ovakvog pristupa unutar obrazovnog procesa te na ulogu učitelja i roditelja u njegovu ostvarivanju. Isticanjem vrijednosti otvorenog uma naglašava se njegova ključna uloga u oblikovanju budućih stvaralačkih i intelektualnih sposobnosti djece.

Ključne riječi: otvoreni um, kreativno mišljenje, divergentno mišljenje, osnovna škola, igra, mašta

OPEN MINDS, UNLIMITED POSSIBILITIES

Abstract: The article focuses on the thought processes of lower primary school children that develop beyond conventional patterns, with particular emphasis on the importance of an open mind in fostering creativity, innovativeness, and critical thinking. Various didactic activities are presented, including symbol-based games involving recognition and classification, the construction of illogical stories, and the use of parallel and chain associations. Such practices encourage divergent thinking and imaginative expression among students. Special attention is given to the challenges and limitations of implementing this approach within the educational process, as well as to the role of teachers and parents in supporting free expression. By highlighting the value of an open mind, the article underscores its crucial role in shaping children's future creative and intellectual abilities.

Keywords: open mind, creative thinking, divergent thinking, primary school, play, imagination

Uvod

Djeca u nižim razredima osnovne škole doživljavaju svijet s radoznalošću i maštom. Njihovo razmišljanje nije opterećeno granicama, pravilima i ustaljenim obrascima odraslih. Dok odrasli razmišljaju unutar naučenih obrazaca i struktura, dječji je način razmišljanja prirodno sklon istraživanju, imaginaciji i stvaranju novih mogućnosti. Upravo ta sposobnost "otvorenog uma" predstavlja temelj za kreativnost, inovativnost i kritičko mišljenje u kasnijem životu.

Glavni dio

Razmišljanje izvan okvira (engl. thinking outside the box) odnosi se na sposobnost gledanja problema i situacija iz drukčije perspektive, pronalaženja neuobičajenih rješenja i razmišljanja koje nije ograničeno ustaljenim pravilima. Djeca u dobi od 6 do 10 godina sklona su takvom mišljenju jer: slobodnije kombiniraju maštu i stvarnost, nemaju izražen strah od pogreške te vjeruju da "nemoguće" može postati moguće.

Brojni pedagozi i psiholozi naglašavaju važnost poticanja kreativnog mišljenja u ranom djetinjstvu. Kako je isticao Piaget (1972), "glavna svrha obrazovanja nije povećati količinu znanja, nego stvoriti mogućnosti za dijete da izumi, da otkrije i da stvori ljude koji su sposobni činiti nova djela". Upravo u tome leži vrijednost djetetovog otvorenog i slobodnog razmišljanja: u njegovoj sposobnosti da ideje vidi drugačije, povezuje ih na nove načine i ne boji se propitivati postojeće obrasce. Robinson (2006) naglašava da "djeca imaju nevjerojatan kapacitet za inovativnost. Ako se ne boje pogreške, spremna su pokušavati i smišljati novo. Ako ne znaš griješiti, nikada nećeš smisliti ništa originalno." Njegove riječi podsjećaju nas da je upravo škola, osobito u najranijim godinama prostor u kojem se taj potencijal može njegovati ili potisnuti. Stoga je važno razumjeti da otvoreni umovi djece nisu samo prolazna osobina djetinjstva, već polazište iz kojeg se može razviti samopouzdana, kreativna i fleksibilna osobnost, spremna suočiti se s izazovima budućnosti.

Uloga igre, mašte i radoznalosti u misaonom razvoju

Igra, mašta i radoznalost predstavljaju temeljne pokretače dječjeg misaonog razvoja. U igri djeca slobodno istražuju okolinu, stvaraju vlastita pravila i razvijaju sposobnost zamišljanja

različitih scenarija. Vygotsky (1978) je naglašavao da se kroz igru djeteta uzdiže “iznad samog sebe”, ostvarujući ponašanja i misaone procese koje u svakodnevnim situacijama još ne bi moglo ostvariti. Drugim riječima, igra postaje poligon za razvoj simboličkog mišljenja, kreativnog izražavanja i socijalne interakcije.

Mašta je poveznica između stvarnog i mogućeg. Kada dijete zamišlja kuću na Mjesecu, razgovara s izmišljenim likovima ili smišlja nova pravila igre, ono ne samo da razvija kreativnost, već vježba fleksibilno mišljenje i sposobnost promjene perspektive. Einstein (1929) istaknuo je da je “mašta važnija od znanja, jer znanje je ograničeno, a mašta obuhvaća cijeli svijet.” Upravo mašta djeci omogućava da uče na način koji nije linearan i jednoznačan, nego otvoren i bogat mogućnostima.

Radoznalost je, pak, prirodni pokretač učenja. Djeca u ovoj dobi postavljaju brojna pitanja: Zašto? Kako? Što bi bilo kad...? Ova neprestana potraga za objašnjenjima otvara vrata divergentnom mišljenju (Guilford, 1950), jer svako pitanje može voditi prema različitim odgovorima i novim mogućnostima. Kada se radoznalost njeguje, ona potiče intrinzičnu motivaciju. Djeca uče ne zato što moraju, već zato što žele razumjeti svijet oko sebe. Igra, mašta i radoznalost čine trokut u kojem se razvijaju djetetove misaone sposobnosti. Kroz igru se otvara prostor za maštanje, a radoznalost daje energiju i smjer tom procesu. Ako se ova tri elementa sustavno njeguju u školi i obitelji, djeca će razvijati otvoren i kreativan način mišljenja koji postaje temelj za cjeloživotno učenje i stvaralaštvo.

U nastavku su prikazane konkretne aktivnosti koje u praksi potiču dječje razmišljanje izvan okvira.

Primjeri iz nastavne prakse

Igre simbolima

U svom radu s djecom često koristimo igre sa simbolima koje potiču razvoj mišljenja i kreativnosti. Primjerice, kroz prepoznavanje simbola na temelju opisivanja djeca razvijaju sposobnost pažljivog slušanja, verbalnog izražavanja i zamišljanja. Pronalaženje simbola po određenim sličnostima (npr. boja, oblik ili izgled) potiče ih na uočavanje detalja i logičko povezivanje. Osim toga, aktivnosti poput identifikacije, sparivanja i razlikovanja simbola prema određenim obilježjima razvijaju sposobnost klasifikacije i analitičkog mišljenja. Djeca uče kako prepoznati odnose među elementima, kako grupirati pojmove te kako stvarati nove asocijacije. Na taj način, simboličke igre ne služe samo kao zabava, već kao snažan alat za razvoj divergentnog mišljenja i razmišljanja izvan okvira.

Učenje pomoću asocijacija:

a) Skrivene riječi u rečenici

Djeca kroz igru otkrivaju skrivene veze među riječima i rečenicama. Primjerice, u rečenici “Iz oblaka pada kiša.” krije se riječ “kap”. Kada djeca prepoznaju skrivenu riječ, oni ne samo da razvijaju jezičnu osjetljivost, već i sposobnost uočavanja detalja, kreativno razmišljanje te vještinu povezivanja pojmova. Ovakve aktivnosti potiču djecu na istraživanje jezika izvan standardnih obrazaca. Umjesto da samo reproduciraju naučene definicije i pravila, učenici aktivno traže značenja, stvaraju vlastite poveznice. Uz to, ovakve igre razvijaju i intrinzičnu motivaciju, jer djeca u otkrivanju skrivenih riječi doživljavaju radost uspjeha i otkrivanja nečega “tajnog”.

b) Lanac asocijacija

Posebno se zanimljivom pokazala igra Lanac asocijacija. U ovoj aktivnosti jedan učenik izgovori riječ, a drugi mora smisliti prvu riječ koja mu padne na pamet. Tako nastaje niz povezanih pojmova (npr. more – val – brod – putovanje). Ovakav oblik igre razvija brzinu misaonih reakcija, maštovitost i fleksibilnost u razmišljanju. Dodatnu vrijednost igra dobiva kada se stvoreni niz riječi upotrijebi kao osnova za kreativno pisanje. Na temelju dobivenih pojmova učenici mogu napisati kratku priču u kojoj se prirodno nadovezuju asocijacije. Tako se potiče ne samo stvaralačko razmišljanje, nego i jezična kreativnost, bogatstvo izraza te sposobnost povezivanja različitih ideja u smisljeni narativ. Na ovaj način, jednostavna asocijativna igra prerasta u moćan alat za razvoj stvaralačkog izražavanja.

c) Asocijativna pitanja

Učenicima se postavlja niz pitanja u kojima trebaju otkriti pojam koji povezuje dva naizgled nepovezana elementa. Primjerice: “Što povezuje zeca i juhu?” (odgovor: mrkva), ili “Što povezuje pekara i vaterpolista?” (odgovor: kapa). Kada pronađu rješenja svih pojedinačnih asocijacija, učenici otkrivaju i konačno rješenje koje sve povezuje u cjelinu. Ovakva igra iznimno je poticajna jer od djece traži razmišljanje u više koraka: najprije prepoznavanje i imenovanje asocijacije, a zatim povezivanje dobivenih odgovora u širu smislenu cjelinu. Na taj način učenici razvijaju analitičko mišljenje, logičko zaključivanje i kreativno povezivanje ideja. U isto vrijeme, djeca doživljavaju igru kao izazov i zabavu, pa rado sudjeluju i predlažu vlastite asocijacije.

Nelogične priče

Učenici dobivaju nekoliko nasumično odabranih imenica (npr. hrčak, astronaut, kutija, Mars, balon), a njihov zadatak je osmisliti priču koja će uključivati sve zadane pojmove. Nakon što napišu ili ispričaju priču, djeca joj daju naslov te objašnjavaju što je u njoj nelogično. Ovakva aktivnost ima višestruku vrijednost. S jedne strane, ona potiče kreativno mišljenje jer učenici stvaraju neočekivane i maštovite kombinacije događaja i likova. S druge strane, traženje i objašnjavanje nelogičnosti razvija kritičko mišljenje, budući da djeca moraju analizirati vlastiti tekst, prepoznati odstupanja od stvarnosti i jasno ih argumentirati. Razvija i jezično izražavanje jer djeca vježbaju slaganje rečenica, smišljanje prikladnog naslova i usmeno obrazlaganje svojih ideja. Rad u skupinama dodatno potiče suradnju, dijeljenje ideja i dogovaranje oko sadržaja priče.

Izazovi i prepreke

Iako su kreativne i asocijativne aktivnosti iznimno poticajne za misaoni razvoj djece, njihovoj provedbi često se javljaju određeni izazovi i prepreke. Jedan od glavnih problema je školski sustav koji je još uvijek u velikoj mjeri usmjeren na postizanje točnih i jednoznačnih odgovora. Standardizirani testovi i ocjene nerijetko su u suprotnosti s idejom divergentnog mišljenja. Dodatnu prepreku čini nedostatak vremena u nastavnom planu i programu. Budući da opsežno gradivo i pritisak na postizanje očekivanih ishoda skraćuje prostor za kreativne zadatke koji zahtijevaju dulju pripremu i provedbu mogu se provoditi kratke kreativne aktivnosti u svakodnevnim zadacima. Sociokulturni faktori također igraju značajnu ulogu. Društvena očekivanja i pritisak na uspjeh mogu obeshrabrili djecu da istražuju i riskiraju. Mnogi učenici vrlo rano uče da pogreška znači neuspjeh, iako je upravo pogreška ključni korak u kreativnom procesu. Time se prirodna dječja radoznalost i hrabrost za eksperimentiranje postepeno smanjuju. Važno je naglasiti ulogu odrasli i učitelja i roditelja čiji stavovi mogu biti poticaj, ali i prepreka. Ako odrasli inzistiraju na pravilnim, brzinskim i “jedinim točnim” odgovorima, djeca brzo usvajaju obrasce konvergentnog mišljenja. Nasuprot tome, djeca koja dobivaju podršku i pohvalu za originalnost osjećaju slobodu istraživanja i razvijaju pozitivan odnos prema učenju.

Zaključak

Razmišljanje izvan okvira kod djece nižih razreda osnovne škole predstavlja snažan potencijal koji se ne smije zanemariti. Djeca prirodno posjeduju otvoren um, sklon istraživanju, igri, mašti i radoznalosti, a upravo su to temeljni preduvjeti za razvoj kreativnosti, inovativnosti i kritičkog mišljenja. Kroz različite aktivnosti poput igara sa simbolima, povezivanja pojmova paralelnim i lančanim asocijacijama te stvaranje nelogičnih priča, učenici imaju priliku izražavati se na originalan način i učiti promišljati izvan uobičajenih obrazaca. Iako postoje prepreke, poput zahtjevnog nastavnog plana, nedostatka vremena ili društvenog pritiska na “točne odgovore”, važno je naglasiti da je upravo učitelj taj koji može stvoriti prostor za slobodno mišljenje i potaknuti djecu da vjeruju u vlastite ideje. Roditelji također imaju važnu ulogu u ohrabrivanju dječje maštovitosti i u shvaćanju da pogreška nije neuspjeh, već prilika za učenje. Njegujući otvoreni um u djetinjstvu, stvaramo temelje za generaciju koja će sutra biti spremna stvarati nova rješenja, kritički promišljati i kreativno doprinositi društvu. Otvoreni umovi doista nose neograničene mogućnosti, a na odraslima je da im dopuste da rastu i razvijaju se.

Literatura

- Einstein, A. (1929, October 26). What life means to Einstein: An interview by George Sylvester Viereck. *The Saturday Evening Post*.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. New York: Viking Press.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes – Research, development, and practice*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tamara Redep, I. OŠ Varaždin, Varaždin, Hrvatska
E-mail: tamara.redep@skole.hr
dr. sc. Tea Pavičić Zajec, I. OŠ Varaždin, Varaždin, Hrvatska,
E-mail: pavicic.tea1@gmail.com

INOVATIVNO POUČAVANJE POMOĆU STRIPA - PRIMJERI IZ PRAKSE

Sažetak: Rad prikazuje primjere primjene edukativnog stripa kao suvremenog nastavnog sredstva koje potiče angažman učenika, kreativno izražavanje i razvoj ključnih kompetencija. Strip, kao spoj slike i teksta, omogućuje učenicima pristupačno i zanimljivo usvajanje složenijih sadržaja te izražavanje kroz priču. Kroz integrirane aktivnosti u razrednoj i predmetnoj nastavi učenici su istraživali ekološke probleme i izrađivali edukativne stripove koristeći digitalni alat Canva. Aktivnosti su uključivale timski rad, planiranje, istraživanje i prezentaciju, a naglasak je bio na razvoju ekološke svijesti, komunikacijskih vještina i digitalne pismenosti. Canva se pokazala kao jednostavan i motivirajući alat koji učenicima omogućuje izražavanje u digitalnom obliku, već od nižih razreda. Zaključno, strip se potvrđuje kao vrijedan obrazovni alat koji uz promišljenu primjenu može značajno obogatiti suvremeni nastavni proces.

Ključne riječi: strip, Canva, digitalna pismenost, ekološko obrazovanje, suradničko učenje

INNOVATIVE TEACHING USING COMICS – EXAMPLES FROM PRACTICE

Abstract: This paper presents examples of using educational comics as a contemporary teaching tool that encourages student engagement, creative expression, and the development of key competencies. As a combination of image and text, comics offer students an accessible and engaging way to understand complex content and express themselves through storytelling. Through integrated activities in both lower and upper primary grades, students explored environmental issues and created educational comics using the digital tool Canva. The activities involved teamwork, planning, research, and presentation, with a focus on developing environmental awareness, communication skills, and digital literacy. Canva proved to be a simple and motivating tool that enabled students to express themselves digitally from an early age. In conclusion, comics are confirmed as a valuable educational medium that, when thoughtfully implemented, can significantly enrich modern teaching practices.

Keywords: comic, Canva, digital literacy, environmental education, collaborative learning

Uvod

U 21. stoljeću, inovativne nastavne strategije, a to je i učenje temeljeno na stripovima, dobile su na važnosti za poboljšanje angažmana i konceptualnog razumijevanja u osnovnoškolskom obrazovanju. Rezultati istraživanja pokazuju da stripovi značajno poboljšavaju motivaciju, angažman i konceptualno razumijevanje učenika, a istovremeno potiču aktivno sudjelovanje i kritičko razmišljanje. Osim toga, integracija vizualnih i tekstualnih elemenata u stripove čini učenje pristupačnijim i ugodnijim za mlađe učenike. Transformirajući tradicionalne pristupe poučavanju, učenje temeljeno na stripovima doprinosi razvoju interaktivnih iskustava učenja usmjerenih na učenike (Rasmet et. al., 2025). Prema Hrvatskoj književnoj enciklopediji strip je slijed crteža koji obično prikazuje neku priču, najčešće popraćen tekstom u oblačićima na crtežima, a katkad u podnaslovima ispod crteža u kvadratu. Strip mora imati barem dva crteža, a njihovo logičko i kognitivno, uzročno-posljedično povezivanje u svijesti čitatelja formira priču. Pritom među dvjema sličicama stripa treba postojati neka minimalna razlika, realna ili konceptualna (npr. u ponovljenom kadru-crtežu može se razlikovati popratni tekst), koja oblikuje naraciju ili pak, u slučaju nenarativnoga stripa, neki kontinuitet predočavanja koji čini cjelinu (Hrvatska enciklopedija, bez dat.).

Strip u nastavi

Akcana (2020) zaključuje kako u 21. stoljeću edukativni stripovi ponovno postaju trend zahvaljujući svojoj mogućnosti da usmjere učenike prema usvajanju pojmova u procesu obrazovanja i poučavanja. Složena kombinacija slike i teksta te sklad koji pritom nastaje stvara novi kontekst kroz priču koju prenose. U tom smislu, smatra se da edukativni stripovi imaju prednost u odnosu na tradicionalne udžbenike. Integracija stripova s nastavnim aktivnostima otvorit će novi prozor mašti učenika i time pridonijeti razvoju njihovog krea-

ativnog mišljenja. Osim toga, ovi vizualno obogaćeni nastavni materijali smatraju se važnima za razvoj vizualne percepcije kod djece i njihovu pripremu za svijet budućnosti. Iz tog razloga smatra se da se odnosi koje učenici razvijaju prema stripovima ne bi smjeli zanemariti. Edukativni stripovi ubrajaju se među najpristupačnije i najpovoljnije izvore koji se mogu koristiti u nastavi za učinkovito poučavanje bilo kojeg predmeta. Ackana (2020) se u svom radu posebno se osvrće na primjenu stripa u prirodnim znanostima, poput prirodoslovlja gdje velik broj pojmova koji su apstraktni i teški za učenike da ih shvate, a nastavnicima predstavljaju izazov za poučavanje. Prilikom korištenja edukativnih stripova u nastavi prirodoslovlja, posebnu pažnju treba posvetiti spajanju zabavnih elemenata sa znanstvenim sadržajem. U tim stripovima nužno je dosljedno pratiti ishode propisane kurikulumom. Iz ove perspektive, smatra se da će prenošenje znanstvenih sadržaja na zanimljiv način biti učinkovito za percepciju učenika o znanstvenim temama, koje im često stvaraju poteškoće, te će ih lakše razumjeti i prihvatiti (Ackana, 2020, str.1563). Cerić (2016) ipak upozorava da strip, bez obzira na njegov izraziti odgojno-obrazovni potencijal, ne može biti univerzalni nastavni medij, odnosno da stripovna metoda u nastavi, ne može biti univerzalna nastavna metoda primjenjiva jednako za sve uzraste učenika, nastavne predmete ili nastavne sadržaje. Prema njemu najbolji rezultati u primjeni stripovne metode u nastavi ostvaruju ukoliko se ona koristi u kombinaciji s drugim metodama i strategijama u nastavi (Cerić, 2016, str. 259).

Digitalni strip

Danas su učenici na svim obrazovnim razinama u razvijenom svijetu okruženi brojnim elektroničkim medijima te su od najranijeg djetinjstva upoznati s raznim slikama, videima i informacijama. Obrazovni proces, koji se odvija paralelno s brzom tehnološkom i društvenom evolucijom, nastoji se neprimjetno prilagoditi novim obrazovnim metodama, a da pritom ne napusti tradicionalno poučavanje niti se udalji od svog glavnog cilja: uspostavljanja znanja. (Sagri, 2018, str. 97). Današnje škole oslanjaju se na informacijsko-komunikacijsku tehnologiju (IKT) kako bi nastavnicima i učenicima omogućile učinkovitije upravljanje administrativnim i nastavnim zadacima. Poticanje stimulativnog okruženja za učenje može se postići korištenjem digitalnih stripova kao pristupa poučavanju obogaćenog tehnologijom. Digitalni stripovi pokazuju se kao jedan od najučinkovitijih pristupa u podučavanju učenika s lošijim jezičnim sposobnostima (Bose, 2023).

Aktivnost izrade stripa – primjer iz prakse

Odabir tema edukativnih stripova iz svakodnevnog života omogućit će učenicima uspostavu sklada između njihovih životnih aktivnosti i školskog iskustva. Kombinacijom vizualnih informacija s usmenim objašnjenjima povećava se trajnost stečenog znanja, a učenici će aktivnije sudjelovati u nastavi uz pomoć ovog zanimljivog nastavnog alata. To će utjecati na kvalitetnije usvajanje znanja te pridonijeti smislenijem učenju. Istovremeno, uključivanje informacija o društvenim problemima povezanim sa znanostima i tehnologijom u edukativne stripove povećat će znanstvenu pismenost učenika (Ackana, 2020, str.1563).

Upravo zato, Dan planeta Zemlje poslužio nam je kao izvrsna prilika za provedbu integrirane nastavne aktivnosti u kojoj su učenici, kroz kreativnu izradu stripa istraživali ekološke probleme i izražavali vlastite stavove prema očuvanju okoliša. Istovremeno, ova aktivnost omogućila im je usvajanje vještina pravilne i učinkovite uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, što dodatno doprinosi osuvremenjivanju nastavnog procesa i priprema ih za izazove digitalnog doba.

a) Aktivnosti u razrednoj nastavi: „Zemlja je naša kuća“

U nižim razredima učenici su kroz integrirani sat hrvatskoga jezika i likovne kulture stvarali kratke stripove na temu „Zemlja je naša kuća“. Aktivnost je započela uvodnim razgovorom o prirodi, zagađenju i recikliranju, potpomognutim gledanjem kratkog edukativnog videa koji je dodatno motivirao učenike na razmišljanje o zaštiti okoliša. Učiteljica je potom predstavila osnovne elemente stripa, kao što su kadar, lik i tekstualni oblačići, te objasnila način njihove uporabe u stvaranju stripa. Nakon toga, učenici su u parovima ili manjim skupinama osmislili vlastite priče u kojima likovi spašavaju planet, potičući ih na kreativno izražavanje

i timski rad. Osmišljavanje scenarija i crtanje stripa na papiru razvijalo je ne samo njihove jezične i likovne vještine, nego i sposobnost suradnje, poštivanja različitih ideja i zajedničkog donošenja odluka. Završni radovi prezentirani su pred razredom te su izloženi na školskom panou, što je dodatno ojačalo osjećaj uspjeha i motivaciju učenika za daljnji rad. Dodatna aktivnost uključivala je izradu stripa u digitalnom alatu Canva. Učiteljica je korak po korak vodila učenike kroz osnovne funkcije Canve, poput unošenja teksta, odabira likova i mijenjanja boja, prilagođavajući tempo rada njihovim sposobnostima. Ova aktivnost ne samo da je potaknula njihovu kreativnost i izražavanje, već ih je i upoznala s osnovama digitalnog oblikovanja, čime su stekli važne digitalne kompetencije već od ranog školskog uzrasta.

b) Aktivnosti u predmetnoj nastavi: „Čuvajmo okoliš“

U višim razredima osnovne škole aktivnost je bila interdisciplinarna i povezivala je sadržaje hrvatskog jezika, biologije i građanskog odgoja. Učenici su započeli analizom primjera ekoloških stripova, čime su dobili uvid u načine učinkovitog prenošenja poruka o očuvanju okoliša. Nakon toga su u grupama od 3 do 4 učenika koristili digitalni alat Canva za izradu vlastitog edukativnog stripa pod nazivom „Čuvajmo okoliš“. Kroz rad u Canvi učenici su istraživali lokalne ekološke probleme poput prekomjernog bacanja otpada, zagađenja plastikom i smanjenja zelenih površina, te su kroz likove i dijaloge u stripu izražavali svoja kreativna rješenja i prijedloge za očuvanje prirode. Izrada digitalnog stripa omogućila je učenicima da razviju digitalne kompetencije, kao i sposobnost kombiniranja vizualnih i verbalnih elemenata u svrhu jasnijeg i privlačnijeg prenošenja znanja. Prezentacija stripova u razredu i vršnjačko vrednovanje omogućili su aktivnu razmjenu mišljenja i konstruktivnu kritiku, što je dodatno ojačalo komunikacijske vještine i suradnju među učenicima.

Kroz ovu aktivnost učenici su razvijali niz vještina:

- suradnju i timski rad – zajedničko planiranje, raspodjela zadataka, međusobno vrednovanje
- komunikacijske vještine – izražavanje kroz dijalog, predstavljanje rada pred publikom
- ekološku svijest – promišljanje o vlastitim navikama i mogućnostima za očuvanje prirode
- kreativno mišljenje i stvaralaštvo – kombinacija likovnog, jezičnog i digitalnog izraza.

Zaključak

U osnovi svih teorija i istraživanja u pogledu mogućnosti korištenja stripa u nastavi je pretpostavka da se proces učenja pojednostavljuje, ubrzava i, općenito, pospješuje ukoliko su informacije koje se primaju istovremeno predložene tekstualno i vizualno. U tom smislu, strip se sa svojim karakterističnim dvojnim vizualno-verbalnim informacijskim registrom, zasigurno može uvrstiti u red izuzetno učinkovitih nastavnih sredstava (Cerić, 2016, str. 259).

Stripovi, koji privlače pažnju svojom prilagodljivošću promjenjivim uvjetima kroz povijest, sve su popularniji kako u svakodnevnom životu, tako i u području obrazovanja. Mogu se koristiti kao snažan dodatni nastavni alat za konkretizaciju apstraktnih pojmova, osobito u predmetima poput Prirode i društva ili Prirodoslovlja. Također se mogu koristiti za prenošenje apstraktnih pojmova učenicima na zabavan način (Akcana, 2020, str.1563)

U provedenim aktivnostima opisanim u ovome radu, strip je poslužio kao sredstvo za poticanje ekološke svijesti, ali i za razvoj suradničkog učenja, planiranja i kritičkog promišljanja. Implementacija suvremenog digitalnog alata Canva dodatno je osuvremenila nastavni proces, omogućivši učenicima kreativno izražavanje kroz intuitivno i vizualno privlačno sučelje, čime je nastava postala interaktivnija, motivirajuća i prilagođena digitalnom dobu. Ova aktivnost pokazala je kako nastava može biti istodobno kreativna i edukativna.

Literatura

Akcana, N. (2020). An alternative teaching tool in science education: Educational comics. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1550-1570.

Bose, S., & Singh, P. (2023, June). The potential of digital comics in the classroom. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2782, No. 1). AIP Publishing.

Cerić, Haris. (2016). *UTJECAJ PRIMJENE STRIPA U NASTAVI NA KVANTITET, KVALITET I TRAJNOST ZNANJA*.

Rasmet, R. R., Shaafi, N. F., Sharif, S., Nasir, S. M., Salleh, M. F. M., & Ellianawati, E. (2025). The Impacts of Comic-Based Learning on Student Engagement in Primary Education: A Systematic Literature Review. *Citra*

Journal of Innovative Education Practices, 1(1), 26-39.

Sagri, M., Sofos, F., & Mouzaki, D. (2018). Digital Storytelling, comics and new technologies in education: review, research and perspectives. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(4), 97-112.

Strip. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2025. Pristupljeno 30.6.2025. <<https://enciklopedija.hr/clanak/strip>>.

MATEMATIČKE TAJNE GLAGOLJICE

Sažetak: Glagoljica je staro hrvatsko pismo na kojem su napisani važni prvi spomenici hrvatskoga jezika. Učenicima je zanimljivo što se glagoljična slova uvelike razlikuju od današnje latinice, koja je službeno pismo, pa im je zabavno svladati pisanje takvim načinom. No, nisu slova na glagoljici bila samo u službi zapisivanja riječi, rečenica i tekstova. Ona su također korištena za zapisivanje brojeva! Ta je činjenica intrigantna jer takav slovopisni zapis brojeva danas u jezicima nemamo. Prikazat će se zabavne i praktične aktivnosti kojima će učenici upoznati glagoljično pismo te način zapisivanja brojeva glagoljicom. Učenici su se u tim aktivnostima upoznali s osnovama glagoljice: njezinim nastankom, vrstama i najvažnijim povijesnim spomenicima, zatim su vježbali pisanje pojedinih slova. Nakon uvodnih aktivnosti, uparivali su slova i brojeve na glagoljici uz matematičke igre i jednostavnije zadatke, što pospješuje razumijevanje glagoljične brojčane vrijednosti. Drugi je dio rada posvećen matematici: učenici transliteriraju brojeve (i zadane riječi) iz latinice na glagoljicu i obratno, te rješavaju jednostavne matematičke zadatke koristeći glagoljične brojeve. Učenici tako otkrivaju kako su nekadašnji školarci računali uz pomoć ovog pisma te osjete matematičke tajne iz starijih vremena, kao što je zapisivanje brojeva drugačijim redoslijedom. Ovaj način rada potiče suradnju između nastavnika matematike i hrvatskog jezika. Takav pristup omogućuje učenicima razvoj digitalne, kulturne i matematičke pismenosti uz praktično iskustvo i igru, istovremeno čuvajući dio kulturne baštine.

Ključne riječi: glagoljica, brojevi, pismo, kreativnost, kulturna baština, suradničko učenje

MATHEMATICAL SECRETS OF THE GLAGOLITIC SCRIPT

Abstract: The Glagolitic Script is an ancient Croatian alphabet used to write some of the earliest monuments of the Croatian language. Students find it interesting because Glagolitic letters differ greatly from today's Latin script, which is the official writing system, and they enjoy learning to write in such a unique way. However, Glagolitic letters were not used solely for writing words, sentences, and texts — they were also used to represent numbers! This fact is intriguing, as such a letter-based number system no longer exists in modern languages. This workshop presents fun and hands-on activities through which students become familiar with the Glagolitic script and the way numbers were written using it. Students are introduced to the basics of Glagolitic: its origin, types, and the most important historical monuments. They then practice writing individual letters. After introductory activities, they pair letters with their numerical values through math-related games and simpler tasks, improving their understanding of the numeric system behind the Glagolitic script.

The second part of the workshop focuses on mathematics: students transliterate numbers (and given words) from the Latin alphabet into Glagolitic and vice versa, and solve basic math problems using Glagolitic numerals. In doing so, they discover how students in the past might have counted and calculated using this ancient script and uncover mathematical secrets from earlier times—such as the different order in which numbers were written. This approach encourages collaboration between mathematics and language teachers. It allows students to develop their digital, cultural, and mathematical literacy through hands-on experience and play, while also preserving a part of cultural heritage.

Keywords: Glagolitic script, numbers, alphabet, creativity, cultural heritage, collaborative learning

Uvod

Glagoljica, najstarije slavensko pismo i temelj hrvatske pismenosti, nastala je u 9. stoljeću kao oblik zapisivanja slavenskih jezika i stvaranja prvih pisanih spomenika na hrvatskom jeziku. Učenicima je posebno zanimljiva zbog velikih razlika u obliku slova u odnosu na danas službenu latinicu, a svladavanje pisanja glagoljicom pruža im doživljaj autentične povijesti i zabave. No, specifičnost glagoljice je i u zapisu brojeva slovima – što je danas rijetkost i izuzetno zanimljiva činjenica.

Uz osmišljene aktivnosti korelacije nastavnih predmeta, hrvatski jezik i matematika, učenici osim upoznavanja povijesti nastanka i vrste glagoljice, vježbaju pisanje pojedinih slova te svladavaju i pisanje brojeva na stari način, odnosno u glagoljičnom pismu. Proširene matematičkim zadacima, aktivnosti uključuju uparivanje slova i brojčanih vrijednosti kroz igre i računske zadatke potičući razvoj jezičnih i matematičkih vještina. Učenici transliteriraju brojeve i zadane riječi iz latinice na glagoljicu i obratno te rješavaju matematičke probleme koristeći glagoljični zapis brojeva.

Ovakav pristup, usmjeren na povezivanje hrvatskog jezika i matematike, razvoj digitalne, kulturne i matematičke pismenosti te suradničko i praktično iskustvo, pridonosi očuvanju kulturne baštine i motivira učenike za istraživanje starijih načina zapisa jezika i brojeva.

Glagoljica – tajne brojevnih zapisa

Glagoljica je najstarije hrvatsko pismo na kojem su zapisani važni prvi spomenici hrvatskoga jezika. Svojom specifičnošću znatno se razlikuje od današnje latinice, što kod učenika često izaziva znatiželju i motivaciju za njezino usvajanje. Osim što je služila za zapisivanje riječima, glagoljica je imala i jedinstvenu funkciju zapisivanja brojeva slovima, što u suvremenim jezicima gotovo ne postoji. Ova osobitost otvara prostor za dublje razumijevanje hrvatske pismenosti i povijesnih matematičkih praksi.

U nastavi glagoljice učenici se nizom pažljivo osmišljenih aktivnosti upoznaju s njezinim osnovama, što uključuje nastanak pisma, njegove vrste i povijesne spomenike. U praksi to znači da su se učenici na početku sata upoznali s izgledom glagoljičnih slova. Nakon toga su vježbama (prvo pišući svoje ime i prezime pa potom prepisujući mudru misao) svladavali pisanje pojedinih glagoljičnih slova. Nova aktivnost uključuje razinu više. Učenici istražuju posebnost glagoljičnih slova – dvostruku funkciju: slova kao glasovne oznake i slova kao nositelje brojčanih vrijednosti.

Svako slovo glagoljice ima i glasovno i brojčano značenje otprije utvrđeno poretком u azbuci, slično grčkom pismu. Tako se prva tri skupa po devet slova koriste za zapis jedinica (1 – 9), desetica (10 – 90) i stotica (100 – 900), a dodatni znakovi su uvedeni za tisućice. Učenici proučavaju ovu brojčanu tabelu i uz niz vježbi pišu slova i prepoznaju njihove brojne vrijednosti.

Glagoljični zapisi brojeva – učenje kroz igru

Učenici se nakon upoznavanja sa zapisima brojevnih vrijednosti dalje bave istraživanjem tih zapisa. Posebno se pažnjom uvodi način označavanja broja – naime, brojevi u glagoljici obično su obilježeni točkama oko simbola, što odvaja brojčani zapis od običnih riječi. U nekim dokumentima koristilo se i crtanje ili pisanje crvenom bojom ili krupnijim zapisom na početku dokumenta ili zapisa.

Kroz kreativne jezično-matematičke igre učenici uparuju glagoljična slova s njihovim odgovarajućim arapskim brojkama, što ih uvodi u koncept brojki u slovnom zapisu. Primjeri zadataka uključuju:

- Pisanje brojeva od 1 do 9 slušajući brojne vrijednosti slova.
- Transliteraciju složenijih brojeva, uključujući i one od 11 do 19 koji se pišu posebnim redoslijedom (onako kako su se nekada izgovarali, npr. najprije znamenka jedinice, zatim desetice).
- Sastavljanje i rastavljanje brojčanih nizova napisanim slovima te uspoređivanje veličina brojeva.
- Rješavanje jednostavnih aritmetičkih zadataka korištenjem glagoljičnih brojki.

Zadaci su osmišljeni tako da učenici ne uče mehanički već da kroz igru i samostalno otkrivanje povezuju pismo i brojne koncepte razvijajući matematičku intuiciju i povijesnu svijest.

Transliteracija i primjena pismenosti u radu

Važan dio učenja je transliteracija – prevođenje iz glagoljice u latinicu, kako na razini riječi, tako i brojeva. Učenici tako vježbaju prepoznavanje i pisanje složenijih izraza koristeći pismo koje nije samo povijesna zanimljivost, nego ima svoju središnju ulogu i u matematičkom vremenu i prostoru. Kroz interaktivne aktivnosti, kao što su slagalice, memorijske igre ili sudoku s glagoljskim znakovima potiče se razvoj kreativnosti, digitalne pismenosti te sposobnost rješavanja problema. Ovim sveobuhvatnim pristupom učenici stječu višedimenzionalno znanje koje povezuje jezik, kulturu i matematiku, čime se ne samo promiče razumijevanje glagoljice kao pisma, nego i razvijaju suvremene kompetencije potrebne za njihovo daljnje školovanje i svakodnevni život.

Rješavanje matematičkih zadataka koristeći glagoljični zapis brojeva

Iz matematičke perspektive, kada učenici u početnim aktivnostima sami pokušaju prepoznati ili zapisati broj glagoljičnim simbolima, oni zapravo analiziraju strukturu brojne sistema, otkrivaju obrasce i razvijaju matematičko razmišljanje. To im daje osjećaj istraživača i

stvaratelja — a ne samo rješavatelja zadataka.

U aktivnostima u kojima računaju koristeći glagoljicu, ne rješavaju samo zadatke — oni putuju u prošlost. Umjesto dosadnih brojeva odjednom računaju s tajanstvenim simbolima koje su koristili naši preci. Učenici tako doživljavaju glagoljične brojeve kao šifru (zagonetku). Kako bi točno riješili zadatak, moraju odgonetnuti značenje svakoga znaka i zatim računati te se na taj način matematika pretvara u lov na značenje, poput igre escape rooma ili križaljke. Uz tablicu s glagoljičnim slovima i njihovim vrijednostima učenici su dobili zadatke otkriti brojeve skrivene u zapisima na glagoljici. Potom su zbrajali koristeći glagoljična slova umjesto brojeva i svoja su rješenja pisali glagoljičnim brojevima. Zadaci koji su učenicima bili postavljeni nisu bili previše složeni već su to bili jednoznačenasti i dvoznačenasti brojevi i iz toga je razloga sama aktivnost rješavanja ostala na razini jednostavnosti, jasnoće i motivacije za rad. Rad s manjim brojevima omogućio je kvalitetnije praćenje njihovoga napretka i ostvarivanje planiranih ishoda učenja bez pretjeranog opterećenja. Takav pristup pridonio je individualizaciji nastave, većoj uključenosti učenika u aktivnosti te stvaranju poticajnije i opuštenije radne atmosfere. Učenici su zadatke doživjeli kao igru i izazov jer je nakon početnih aktivnosti organizirano kratko natjecanje. Natjecateljski element stvorio je veselu i poticajnu atmosferu.

Zaključak

Aktivnosti vezane uz glagoljicu potiču snažnu interdisciplinarnu suradnju između nastavnika hrvatskog jezika i nastavnika matematike čime se na kreativan način povezuju kulturna baština i suvremeni obrazovni ciljevi. Takav pristup omogućuje učenicima da putem pristupačnih i zanimljivih aktivnosti steknu znanja i vještine iz više područja istovremeno, potičući razvijanje različitih vrsta pismenosti: digitalne, kulturne i matematičke.

Učenici usvajaju osnovne elemente glagoljice, njeno povijesno značenje i grafički oblik, istovremeno vježbajući pisanje i prepoznavanje glagoljičnih slova te brojeva. Kombinacijom matematičkih igara, pisanja i analize, oni razvijaju kritičko mišljenje te sposobnost prevođenja između latiničnog i glagoljskog zapisa. Takve aktivnosti ne samo da čuvaju staru hrvatsku tradiciju, već je i čine relevantnom i živom u modernom obrazovnom okruženju.

Ovaj metodički pristup također doprinosi jačanju suvremenih kompetencija učenika jer se igrom i suradničkim učenjem razvija digitalna pismenost i komunikacijske vještine te sposobnost rješavanja problema. Time se nastava osuvremenjuje i postaje motivirajuća nastojeći povezati prošlost i sadašnjost aktivnim sudjelovanjem učenika. Takav rad rezultira boljim razumijevanjem kulturne baštine i većom angažiranošću učenika u nastavnom procesu.

Literatura

- A. Čupić, S. Podrug, E. Sarajčev (2017.); Edukativne igre u nastavi matematike, Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike, vol. 18 no. 70
- J. Huizinga (1992.); Homo Ludens: O podrijetlu kulture u igri, Naprijed, Zagreb
- Z. Kurnik (2005.); Motivacija, Matematika i škola, br. 31
- A. Mihaljević, M. Mihaljević, A. Šimić; Glagoljica za znatiželjne, Staroslavenski institut, 2024.
- web mjesto: <https://virtualna.nsk.hr/glagoljica/glagoljica-brajica-latinica/>
- <https://glagomatika.online/>

KREATIVNI DETEKTIVI – KNJIŽEVNOST, TEHNOLOGIJA I IGRA U UČIONICI

Sažetak: Poučavati književnost uvijek je izazov, ali otvara mjesta za brojne ideje i kreativnosti kako sve učenici mogu svladati osnovna znanja, a uz to i razviti kritičko promišljanje, stavove i razmišljanja. U svom izlaganju govorila bih o provjerenim i realiziranim primjerima svojih idejnih rješenja u obradi teme kriminalističkog romana i/ili kriminalističkih priča s učenicima sedmih razreda. Tema kriminalistike učenicima je zanimljiva jer uz pomoć tragova i zaključivanja dolaze do rješenja pa se to može povezati i s escape room metodom poučavanja, što ću prikazati u jednom dijelu predavanja. Pokazala bih svoju ideju kako učenike motivirati za pisanje i kako ih voditi procesom pisanja kriminalističke priče, od ideje do realizacije teksta. Sama ideja uključuje i digitalne alate i medije pa je višeslojna u izradi, ali vrlo lako primjenjiva u nastavi. Druga je razina ideja analize te pisanog i usmenog prikaza pročitane kriminalističke priče (utemeljenog na djelu: zbirka priča Pavla Pavličića *Dobri duh Zagreba*) s pripadajućom rubrikom ocjenjivanja, praćenja i vrednovanja te samovrednovanja radova. Na ovoj je razini u središtu pozornosti stvaralački način izražavanja i mogućnost dokazivanja u kreativnome izričaju, ali s temeljem na jezičnim i književnoteorijskim znanjima, sposobnostima i vještinama. Treća razina uključuje primjenu digitalne tehnologije, posebice AI generatore koji se praktično mogu iskoristiti za stvaranje priče ili prikaz već napisane priče temeljem osnovnih motiva, izgleda vanjskog ili unutrašnjeg prostora i sl. Učenici tako postaju kreatori ili sukreatori kriminalističkih priča te se generirani AI radovi mogu implementirati u pisane radove ili usmeni rad poput kviza ili rad u obliku escape room metode. Prikazat ću sve ideje na jasan i sažet način kako bi ih svaki sudionik mogao primijeniti u svom nastavnom radu. Sva tri idejna rješenja pokazala su se u nastavnome procesu učenicima vrlo poticajnim, zanimljivim i kreativno su se izražavali bez većih poteškoća. Njihove su evaluacije bile isključivo pozitivne i potaknule su ih i na čitanje te raščlambu tematski sličnih knjiga drugih autora prema preporuci.

Ključne riječi: priča, pisanje, escape room, kriminalistički roman, digitalni alati, AI

CREATIVE DETECTIVES – LITERATURE, TECHNOLOGY, AND PLAY IN THE CLASSROOM

Abstract: Teaching literature is always a challenge, but it opens up space for numerous ideas and creativity, allowing students not only to master fundamental knowledge but also to develop critical thinking, attitudes, and perspectives. In my presentation, I will discuss proven and implemented examples of my conceptual approaches to the topic of the detective novel and/or detective stories with seventh-grade students. The subject of detective fiction is especially appealing to students because, through clues and reasoning, they arrive at solutions—this can also be connected with the escape room teaching method, which I will demonstrate in part of my lecture. I will share my approach on how to motivate students to write and how to guide them through the process of writing a detective story, from the initial idea to the realization of the text. This concept also includes digital tools and media, making it multi-layered in its design, yet very easily applicable in the classroom.

The second level involves the analysis and both written and oral presentation of a read detective story (based on Pavle Pavličić's collection *"Dobri duh Zagreba"*) with an accompanying assessment rubric for tracking, evaluating, and self-assessing the work. Here, the focus is on creative forms of expression and the opportunity for students to showcase their creativity, while grounding their work in linguistic and literary theoretical knowledge, skills, and abilities. The third level includes the application of digital technology, especially AI generators, which can be practically used to create stories or visually represent already written stories based on core motifs, the appearance of external or internal settings, etc. In this way, students become creators or co-creators of detective stories, and the generated AI works can be implemented in written assignments or oral activities such as quizzes or tasks in the form of an escape room. I will present all ideas in a clear and concise manner so that every participant can apply them in their own teaching practice. All three conceptual solutions have proven to be highly stimulating, interesting, and allowed students to express themselves creatively with ease. Their evaluations were exclusively positive, and the process encouraged them to read and analyze thematically similar books by other authors as recommended.

Keywords: story, writing, escape room, detective novel, digital tools, AI

Uvod

Poučavanje književnosti pred nas učitelje književnosti uvijek stavlja izazov kako potaknuti učenike na dublje razumijevanje, aktivno sudjelovanje i kreativno izražavanje. U suvremenoj nastavi osobito je važno pronaći načine kako klasične književne teme povezati s interesima učenika i tehnologijama koje su im bliske. Upravo zato pristupi koji povezuju književnost, digitalne alate i elemente igre otvaraju nova mjesta za stvaranje, kritičko mišljenje i suradnju

u učionici. U ovom radu predstaviti ću vlastite idejne koncepte i primjere dobre prakse u poučavanju kriminalističkog romana i priče u sedmome razredu, s posebnim naglaskom na kreativno pisanje, upotrebu digitalnih tehnologija te metode koje potiču učenike na aktivno i stvaralačko sudjelovanje u nastavi.

Prvo idejno rješenje: pisanje kriminalističke priče

Prva metoda rada s učenicima temelji se na integraciji strip priče i vođenog pisanja, uz dodatak multimedijske motivacije. Učenici su za uvod pogledali kratak animirani film koji prikazuje osnovne elemente i postupke potrebne za izradu kriminalističke priče, poput definiranja glavnog junaka (detektiva), tragova, osumnjičenih i načina rješavanja slučaja.

Rad započinje analizom tematski bliske strip priče, poput serijala o inspektoru Kiksu u kojem učenici čitaju i istražuju kriminalistički slučaj kroz tekstualne i vizualne elemente.

Aktivnosti uključuju:

- pisanje vlastite strip priče na temelju pročitane stripa, čime se potiče korelacija između likovne i književne umjetnosti
- stvaranje teksta pomoću elemenata iz strip priče (opis, dijalog, rješenje slučaja)
- vođena analiza teksta s naglaskom na čitanje s razumijevanjem i kritičko mišljenje gdje se procjenjuju motivi likova, tragovi i moguće rješenje slučaja.

Metoda je obogaćena gledanjem kratkog animiranog filma o građi i sastavnicama krimi priče. Film služi kao motivacija i vodič u planiranju vlastite priče, a učenicima vizualizira ključne korake: oblikovanje detektiva, biranje motiva i tragova, izgrađivanje zapleta i rješenja. Time je ostvarena povezanost klasičnog teksta, stripa i digitalnih alata u nastavi. Ova metoda učenicima omogućuje aktivnu ulogu u nastavi, potiče kreativnost i olakšava usvajanje osnovnih elemenata kriminalističke žanrovske strukture, istovremeno razvijajući kritičko mišljenje kroz samostalan rad i grupnu raspravu.

Drugo idejno rješenje: stvaralaštvo i kreativnost

Druga metoda rada temelji se na analizi i interpretaciji kriminalističke priče iz zbirke *Dobri duh Zagreba* autora Pavla Pavličića. Korištenjem digitalne prezentacije kao alata za strukturiranje vođenja aktivnosti, učenici detaljno analiziraju književno djelo uz pomoć zadataka koji su osmišljeni tako da potiču čitanje s razumijevanjem, prepoznavanje motiva i kompozicijskih elemenata kriminalističke priče.

Za početak, učenici uz pomoć digitalne prezentacije sustavno prolaze sve segmente sadržaja priče. Svaki korak u stvaranju sadrži jasno definirane etape rada:

1. Izdvajanje i analiza osnovnih elemenata kriminalističke priče (mjesto, vrijeme, likovi, motivacija, zaplet, vrhunac, rasplet).
2. Izrada krimi-ploče ili ilustrativno-tekstualnog predloška na kojem učenici vizualiziraju važne dijelove radnje i odnose među likovima. (slika 1.) (slika 2.) (slika 3.)
3. Priprema za pisani i usmeni prikaz pročitane priče što uključuje argumentaciju zaključaka i samovrednovanje.

Metoda osnažuje stvaralačko izražavanje učenika. Učenici svoje dojmove, zaključke i analize predstavljaju usmeno, ali i uz moguće kratke pisane zadatke ili kreativne prikaze (npr. strip, dnevnik lika, alternativni završetak). Učitelj pri tome koristi pripremljenu digitalnu prezentaciju ne samo kao izvor informacija, nego kao platformu za interakciju, evaluaciju i smisleno povezivanje književnih i jezičnih sadržaja. Ovime učenici razvijaju interpretativne, analitičke i prezentacijske vještine, ali i sposobnost samostalne procjene vlastitog i tuđeg rada, što ujedno povećava njihovu zainteresiranost i uključenost u nastavni proces.

Treće idejno rješenje: uz AI do autorske priče

Treća metoda temelji se na integraciji digitalne tehnologije i AI alata u proces stvaranja kriminalističke priče, čime se učenicima omogućuje aktivno sudjelovanje i nova razina kreativne motivacije. Osnovna je ideja korištenje AI generiranih poticaja, escape room metode i detaljnog profiliranja likova uz motivacijsku podršku digitalnih alata.

Učenici dobivaju gotove ili AI-generirane predloške – primjerice, opise potencijalnih likova detektiva, njihove karakteristike, životne priče i osobne motive, što im olakšava ulazak

u proces stvaranja originalne kriminalističke priče. Na taj način, polazeći od predloženih karakteristika (npr. analitičnost, tjelesne i mentalne vještine, osobna motivacija), učenici izrađuju vlastite detektive te osmišljaju slučaj temeljen na zadanom kontekstu i osobnim preferencijama.

U razvoj priče integrirana je escape room metoda u kojoj učenici radom u skupinama sastavljaju popise predmeta, nalaze i analiziraju dokaze (predmetne slike, opise) te povezuju tragove kako bi zajednički rekonstruirali tijek zločina i pronašli rješenje. Aktivnosti uključuju i igru pogađanja te opis predmeta, što dodatno popularizira suradničko učenje. Upotrebom digitalnih alata učenici surađuju na formiranju priče i digitalnim prikazima zapažanja.

Učitelji ili AI alati nude opise likova (detektiva, forenzičara, inspektora), uključujući fizički izgled, osobine, vještine i pozadinske motive. Na temelju tih opisa, učenici individualno ili timski oblikuju narativ, vodeći računa o ulozi svakog lika u zapletu, motivima i mogućim rješenjima slučaja. Ova metoda omogućuje učenicima upotrebu tehnologije, ne samo kao sredstva za prezentaciju, već i kao aktivnog suautora u procesu stvaranja što ih dodatno motivira te potiče razvoj digitalnih kompetencija, suradničkih i stvaralačkih vještina.

Zaključak

Opisane i provedene metode poučavanja kriminalističke priče pokazuju kako integracija različitih pristupa – od analize strip priče i strukturiranog vođenog pisanja, preko dubinskog književnog čitanja uz pomoć digitalnih prezentacija, do korištenja AI alata i escape room aktivnosti – može značajno povećati angažman, kreativnost i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika. Svaka metoda omogućuje učenicima da učenju pristupe kroz igru, suradnju i rješavanje problema istovremeno usvajajući književnoteorijska znanja, jezične vještine i elemente digitalne pismenosti. Digitalni alati i upotreba suvremenih tehnologija olakšavaju prilagodbu aktivnosti potrebama pojedinaca i grupa, a razvoj AI generiranih predložaka te escape room metoda još jače otvaraju prostor za suradničko i problemsko učenje. Evaluacija provedenih aktivnosti pokazuje da su učenici motivirani za čitanje, samostalno i timsko pisanje te za analitičko promišljanje, a takav pristup povećava i njihovu spremnost za daljnje istraživanje unutar žanra kriminalističke priče i književnosti općenito. Ovakav višeslojni pristup potvrđuje važnost inovacija u nastavi književnosti i jasno pokazuje da suvremena nastava, vođena inovativnim metodama i podržana tehnologijom, može biti stvaralačka, zanimljiva i učinkovita za učenike.

Literatura

Pavao Pavličić; Dobri duh Zagreba, Mozaik knjiga d.o.o., 2016., Zagreb
M. Plummer, Deborah (2010.); Dječje igre za razvoj socijalnih vještina, Naklada Kosinj d.o.o., Zagreb
Grupa autora: Fileš, Jelčić, Jurić Stanković, Krušić, Lugomer, Motik, Pečaver, Rožman, Tuksar, Hrvatski centar za dramski odgoj (2008.); Zamisli, doživi, izrazi!, dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika, Pili-poslovi d.o.o., Zagreb
Gabelica, M., Težak, D. (2019.); Kreativni pristup lektiri, Ljevak, Zagreb
jezični modeli temeljeni na AI: ChatGPT, Google Copilot (u generiranju sadržaja za učenike)
Renderforest (digitalna aplikacija) za izradu videosadržaja

ULOGA ŠKOLSKOG KNJIŽNIČARA U RAZOTKRIVANJU RODNIH STEREOTIPA

Sažetak: Rad istražuje rodno uvjetovano nasilje u medijima i ulogu školskog knjižničara u razvoju medijske pismenosti učenika. Poseban naglasak stavljen je na ranu školsku dob, kada knjižničar, u suradnji s učiteljima, ima ključnu ulogu u prevenciji i osvješćavanju o rodnoj ravnopravnosti. Analiziraju se prikriiveni oblici nasilja kroz stereotipe i predrasude u oglasima, reklamama i drugim medijskim sadržajima koji oblikuju stavove djece o spolu i društvenim ulogama. Kao interdisciplinarni edukator, školski knjižničar planira i provodi aktivnosti usmjerene na kritičko čitanje medijskih poruka, razvoj medijske i digitalne pismenosti, građanskog odgoja, empatije i odgovornog ponašanja u medijskom prostoru. U radu se prikazuje scenarij poučavanja kojim se istražuju predrasude i stereotipi u medijima, a učenici potiču na analizu i refleksiju o vlastitim iskustvima. Primijenjene metode uključuju vođenu raspravu, suradničko učenje, problemski pristup, analizu medijskih sadržaja te stvaranje vlastitih medijskih poruka. Cilj rada je prikazati kako knjižničari osnažuju učenike za kritičko i odgovorno sudjelovanje u medijskom prostoru i potrebu sustavne edukacije o rodnim stavovima u medijima. Ključne riječi: rodni stereotipi, medijska pismenost, školski knjižničar, predrasude u medijima

THE ROLE OF THE SCHOOL LIBRARIAN IN REVEALING GENDER STEREOTYPES

Abstract: The paper examines gender-based violence in the media and the role of the school librarian in developing students' media literacy. Special emphasis is placed on early school age, when the librarian, in collaboration with teachers, plays a key role in preventing and raising awareness about gender equality. The study analyzes hidden forms of violence manifested through stereotypes and prejudices in advertisements, commercials, and other media content that shape children's attitudes toward gender and social roles. As an interdisciplinary educator, the school librarian plans and implements activities aimed at developing critical reading of media messages, media and digital literacy, civic education, empathy, and responsible behavior in the media space. The paper presents a teaching scenario that explores prejudices and stereotypes in the media, encouraging students to analyze and reflect on their own experiences. Methods used include guided discussion, collaborative learning, problem-based approaches, media content analysis, and creating original media messages. The aim of the paper is to demonstrate how librarians empower students to participate critically and responsibly in the media and highlight the need for systematic education on gender attitudes in the media.

Key words: gender stereotypes, media literacy, school librarian, media bias

Uvod

Djeca i mladi danas odrastaju okruženi medijima koji snažno oblikuju njihove stavove, vrijednosti i ponašanja. Digitalni sadržaji postali su glavni izvor informacija, zabave i socijalne interakcije, ali istodobno donose i niz izazova – od izloženosti stereotipima i lažnim informacijama do vršnjačkog i rodno uvjetovanog nasilja. U takvom okruženju učenici često nemaju razvijene vještine kritičkog čitanja medijskih poruka niti sposobnost prepoznavanja prikriivenih oblika manipulacije i diskriminacije. Jedan od značajnih problema u medijskom prostoru je rodno uvjetovano nasilje i rodni stereotipi. Rodno uvjetovano nasilje na internetu ne može se promatrati odvojeno od nasilja u stvarnom svijetu – digitalni prostor samo pojačava postojeće društvene neravnopravnosti i stereotipe. U doba kada djeca i mladi sve više žive u online okruženju, škola postaje ključno mjesto za razvoj kritičke i odgovorne medijske pismenosti, a školski knjižničar preuzima važnu ulogu u tom procesu.

Kroz ostvarivanje ishoda Kurikuluma međupredmetnih tema "Učiti kako učiti", "Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije" te "Građanski odgoj i obrazovanje", učenike je potrebno osposobiti za kritičko vrednovanje digitalnih sadržaja, prepoznavanje manipulacija i razumijevanje posljedica nasilja na internetu. U tom kontekstu, školski knjižničar djeluje kao interdisciplinarni edukator i posrednik medijske kulture – osoba koja, u suradnji s učiteljima i stručnim suradnicima, potiče učenike na promišljanje o rodnim ulogama, stereotipima i etičkoj uporabi tehnologije.

Rodno uvjetovano nasilje

Online nasilje temeljeno na spolu obuhvaća sva djela počinjena ili pojačana digitalnim alatima koja uzrokuju fizičku, seksualnu, psihološku, socijalnu, političku ili ekonomsku štetu ženama i djevojčicama zbog njihovog rodnog identiteta ili izražavanja. Ono se događa i online i offline, pri čemu digitalna tehnologija često pogoršava tradicionalne oblike nasilja i stvara nove vrste zlostavljanja. Digitalni život ne treba promatrati odvojeno od stvarnog – virtualno nasilje je stvarno i njegove posljedice treba shvatiti ozbiljno. Jedan od ključnih koncepata za zdrav online i offline odnos je privola, tj. jasan, dobrovoljan i informiran pristanak sudionika za određene radnje. U digitalnom prostoru to uključuje dijeljenje osobnih podataka, slika i poštivanje komunikacijskih granica; odsutnost pristanka može biti oblik nasilja. Digitalni pristanak učenicima treba objasniti kao pravo svake osobe da odluči što će se dogoditi s njihovim sadržajem na internetu, uz naglasak da "ne" online znači isto što i "ne" offline, a šutnja nije pristanak. Školski knjižničari imaju priliku raditi s učenicima na razvijanju medijske pismenosti koristeći primjere iz svakodnevnog života. Na primjer, učenici ne smiju dijeliti slike ili videozapise svojih prijatelja bez dopuštenja, čak i ako sadržaj nije namjerno štetan. Posebno je važno istaknuti pravo djevojčica da odbiju dijeljenje svojih fotografija. Većina učenika prepoznaje rodno uvjetovano nasilje kao neprihvatljivo i često su mu svjedočili online. Iako je razgovor o ovoj temi izazovan, ključan je za razvoj svijesti o jednakosti, poštovanju i sigurnosti u digitalnom prostoru. Školski knjižničari imaju važnu ulogu u poticanju učenika na kritičko promišljanje o rodnim stereotipima i online nasilju te u stvaranju sigurnog i podržavajućeg okruženja za učenje.

Kibernetičko nasilje i rodni stereotipi

U digitalno doba rodno uvjetovano nasilje poprima nove oblike. Kibernetičko nasilje, koje se provodi putem interneta, društvenih mreža ili mobilnih uređaja, često je prožeto rodnim stereotipima i predrasudama koje dodatno pojačavaju njegovu štetnost. Djevojke i žene češće su mete napada koji uključuju vrijeđanje izgleda, seksualizirane komentare, prijetnje ili širenje privatnih sadržaja bez pristanka – oblike nasilja koji proizlaze iz društveno ukorijenjenih stavova o spolu i ulozi žene. U školskom kontekstu, važno je osvijestiti da i učenici mogu, ponekad nesvjesno, reproducirati iste obrasce ponašanja u digitalnom prostoru – kroz ismijavanje, isključivanje, dijeljenje fotografija ili komentare koji podržavaju rodne stereotipe. Zato je ključno da se o kibernetičkom nasilju ne govori samo kao o tehničkom ili sigurnosnom problemu, već i kao o odgojnom i društvenom izazovu koji zahtijeva razvoj empatije, kritičkog mišljenja i rodne osviještenosti. Kibernetičko nasilje nije samo "tinejdžerski problem" i svi oblici ovog nasilja mogu imati ozbiljne posljedice za mentalno zdravlje i dobrobit žrtava, jednako ozbiljne kao i one uzrokovane nasiljem izvan mreže (anksiozni poremećaji, depresija, poremećaji spavanja, posttraumatski stresni poremećaj, nisko samopoštovanje, ovisnost). Učitelji igraju važnu ulogu u stvaranju sigurnog školskog okruženja te poticanju učenika na razvoj poštovanja, empatije i odgovornosti u digitalnom prostoru. Školski knjižničar, kao medijski i informacijski posrednik, ima važnu ulogu u poticanju učenika na prepoznavanje rodnih stereotipa u digitalnim sadržajima i razumijevanje načina na koji oni mogu voditi prema nasilju i diskriminaciji u virtualnom i stvarnom svijetu. U nastavku će biti prikazan scenarij poučavanja "Predrasude i stereotipi u medijima" kojim se ukazuje na problem rodnih stereotipa koji su nažalost još uvijek prisutni u brojnim medijskim sadržajima.

Predrasude i stereotipi u medijima – scenarij poučavanja

Scenarij poučavanja namijenjen je učenicima 7. razreda, a obuhvaća četiri školska sata. Odgojno-obrazovni ishodi usmjereni su na razvoj kritičkog mišljenja, medijske pismenosti i socijalnih vještina učenika kroz analizu medijskih sadržaja s posebnim naglaskom na prepoznavanje i suprotstavljanje stereotipima, predrasudama i diskriminaciji. Međupredmetni ishodi obuhvaćaju kreativno izražavanje i primjenu tehnologije, suradničko učenje, timski rad i prezentacijske vještine, kao i samovrednovanje procesa učenja i postignutog napretka. Korelacija s informatikom omogućuje učenicima korištenje i istraživanje digitalnih platformi i programa te primjenu stečenih znanja u praktičnim zadacima.

Prvi nastavni sat započinje uvodom u temu stereotipa i predrasuda, gdje učitelj ili knjižničar učenicima objašnjavaju prisutnost ovih pojava u različitim aspektima života i najavljuju aktivnost osmišljenu za njihovo osvještavanje. Učenici su podijeljeni u tri skupine, a svaka dobiva jednu priču: „Najbolji nogometaš“, „Katja iz Ukrajine“ i „Ivanov problem“. Zadatak skupina je pročitati priču, osmisлити rješenje problema te ga prikazati kroz kratku dramatizaciju ili igru uloga. Aktivnost potiče učenike da promiču pozitivne poruke o različitosti, suprotstavljaju se predrasudama i razvijaju empatiju prema osobama koje se suočavaju s diskriminacijom. U završnom dijelu sata učitelj moderira razgovor u kojem učenici analiziraju s kakvim su se predrasudama suočili likovi priča i do kojih su problema one dovele. Odgovori učenika se bilježe na ploču, čime se potiče refleksija i zajedničko razumijevanje utjecaja stereotipa i predrasuda na živote pojedinaca. Sljedeći nastavni sat započinje aktivnošću u kojoj učenici putem post-it papirića bilježe svoja iskustva susreta sa stereotipima i predrasudama u medijima, televiziji i na internetu. Kroz razgovor o govoru mržnje i načinima borbe protiv njega, učenici razvijaju svijest o posljedicama diskriminatornih poruka u digitalnom i stvarnom svijetu. U drugom dijelu sata učenici čitaju tekst Stereotipi i predrasude, aktivno označavajući ključne dijelove i rješavajući nastavne listiće koji ih potiču na kritičku interpretaciju sadržaja. Raspravlja se o primjerima stereotipnih prikaza u medijima, njihovom utjecaju na percepciju određenih skupina i mogućnostima promicanja tolerancije i prihvatanja različitosti u školi. U završnom dijelu sata učenici gledaju španjolski dječji film Hodaj uz mene (*Camina conmigo*), koji istražuje rodne stereotipe kroz odabir boja, predmeta i aktivnosti dodijeljenih djevojčicama i dječacima. Nakon filma, učenici analiziraju poruke, raspravljaju o promjenama vlastitih stavova, istražuju načine na koje se likovi suprotstavljaju stereotipima te izrađuju slogan za promociju filma. Aktivnosti potiču razvoj kritičkog mišljenja, empatije i sposobnosti prepoznavanja rodni stereotipa u svakodnevnom i medijskom okruženju. Treći nastavni sat usmjeren je na prepoznavanje i kritičku analizu rodni stereotipa u reklamama. Učenici najprije analiziraju primjer oglasa "Pametni telefon za pametnoga muškarca" i raspravljaju o prikrivenoj i otvorenoj diskriminaciji, prepoznajući radne i rodne stereotipe te raspravljajući o njihovim posljedicama za društvo. U drugom dijelu sata učenici samostalno ili u paru pretražuju različite oglase putem interneta ili koriste predložene primjere u kojima su prisutni rodni stereotipi, analiziraju ih pomoću nastavnog listića i odgovaraju na pitanja o prikazu spolova, stereotipima, ciljanoj publici i društvenim vrijednostima sadržaja. U završnoj sintezi učitelj s učenicima sažima pojam stereotipa i predrasuda, oblike stereotipa najčešće prisutne u medijima i utjecaj takvih prikaza na stavove i mišljenja. Kao stvaralački zadatak, učenici kod kuće izrađuju digitalni plakat za oglas kućanskog aparata ili alata koji ruši rodne stereotipe, uz tablicu za samoprocjenu. Sat potiče razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i osviještenog pristupa medijskim porukama. Na sljedećem satu učenici prezentiraju svoje oglase, a učitelj ih vrednuje pomoću pripremljenih kriterija vrednovanja.

Zaključak

Rodno uvjetovano nasilje i stereotipi u medijima imaju snažan utjecaj na stavove i ponašanja djece i mladih, a njihovo prepoznavanje i kritička analiza ključni su za razvoj medijske pismenosti i odgovornog sudjelovanja u digitalnom prostoru. Školski knjižničari, kao interdisciplinarni edukatori, imaju važnu ulogu u poučavanju učenika o rodnoj ravnopravnosti, digitalnom pristanku i prepoznavanju manipulacija u medijskim sadržajima. Prikazani scenariji poučavanja pokazuju da kombinacija vođene rasprave, kritičkog čitanja, analize medijskih sadržaja i stvaralačkih aktivnosti omogućuje učenicima razvijanje empatije, kritičkog mišljenja i sposobnosti suprotstavljanja stereotipima i diskriminaciji. Sustavna i planirana edukacija u školama može pomoći učenicima da postanu odgovorni i aktivni sudionici medijskog prostora te pridonijeti izgradnji tolerantnijeg i ravnopravnijeg društva.

Literatura

- Dilica, K., Đorđić, A., Đorđić, M., Marmilić, J., Požgaj, D. (2024). Medijska pismenost: Priručnik za Hrvatski jezik od 5. do 8. razreda. Profil Klett.
- European Commission. (2024). Dealing with Gender-Based Violence Online. European School Education Platform.
- Marmilić, J. (2025). Recognizing Gender Stereotypes and Prejudices in the Media. European School Education Platform.

ODGOJNO-OBRAZOVNA DJELATNOST ŠKOLSKE KNJIŽNICE NA PRIMJERU OŠ ZLATAR BISTRICA

Sažetak: U članku se govori o odgojno-obrazovnoj djelatnosti školske knjižnice koja uključuje rad s učenicima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima, odgajateljima, ravnateljem i roditeljima te planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada. Prikazuju se primjeri dobre prakse iz svakodnevnog rada s učenicima te metode i pristupi radu kao što je timski rad, rad u skupinama, istraživački samostalni rad učenika, mentorski rad s učenicima, projektna nastava, projekti, projektno učenje, radionice, međupredmetni pristup te organizacija aktivnosti provedenih u okviru školske knjižnice Osnovne škole Zlatar Bistrica. Spomenuti oblici rada s učenicima povezani su s kompetencijama knjižničara pa će se govoriti i o tome koje kompetencije i vještine treba imati školski knjižničar u 21. stoljeću (menadžer, promotor, dobar komunikator, meke vještine...).

Ključne riječi: aktivnosti, knjižničar, odgojno-obrazovna djelatnost, školska knjižnica

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE SCHOOL LIBRARY ON THE EXAMPLE OF THE ZLATAR BISTRICA ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The article will discuss the educational activities of the school library which include working with students, teachers, professional associates, educators, the principal and parents as well as planning and programming of educational work. Examples of good practice from everyday work with students will be presented, as well as methods and approaches to work such as teamwork, group work, independent research work of students, mentoring work with students, project teaching, projects, project learning, workshops, interdisciplinary approach and the organization of activities carried out within the school library of the Zlatar Bistrica Elementary School. The aforementioned forms of work with students are related to the competences of librarians so the topic will also be discussed which competences and skills a school librarian should have in the 21st century (manager, promoter, good communicator, soft skills...).

Key words: activities, librarian, educational activity, school library

Uvod

Prema Standardu za školske knjižnice (2023) odgojno-obrazovna djelatnost školske knjižnice podrazumijeva rad s učenicima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima, odgajateljima, ravnateljem i roditeljima te planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada. Školski knjižničari provode aktivnosti, komuniciraju i planiraju u skladu s ranije navedenim te pri tome uključuju spomenute dionike. U školskoj se knjižnici stoga provode odgojno-obrazovne, knjižnične i kulturno-javne djelatnosti čiji je školska knjižnica nositelj i pokretač. Cilj odgojno-obrazovnog rada školske knjižnice je ostvarivanje ishoda učenja kod učenika, ali i unapređenje kvalitete knjižnične djelatnosti.

Središnji dio

Učenje u školskoj knjižnici školski knjižničar može organizirati na nekoliko načina. Prostor školske knjižnice otvoren je svim korisnicima i članovima unutra škole koji se mogu uključiti u projekte poticanja čitanja i pisanja ili neke druge teme, u edukativne i kreativne radionice, u obilježavanje važnih datuma i obljetnica, u aktivnosti korištenja IKT-a, u čitateljske aktivnosti i slično. Učenici od 1. do 8. razreda Osnovne škole Zlatar Bistrica rado se uključuju u spomenute aktivnosti školske knjižnice što na poziv knjižničarke, što samoinicijativno spontanim dolaskom u knjižnicu te uključivanjem u trenutnu aktivnost. Pri tome školski knjižničar koristi različite metode učenja i poučavanja s ciljem razvoja kompetencija kod učenika na cjelovit način. Tu bismo spomenuli metode aktivnog učenja: istraživanje, učenje uz igru, umne mape, kreativan rad, projektno učenje, upotreba IKT-a, timski rad, rad u skupinama i parovima i sl.

Radionica kao oblik razvijanja medijske pismenosti

Poticanje medijske pismenosti i kritičkog mišljenja kod učenika je radionica koja je provedena kako bi se obilježili Dani medijske pismenosti u RH. Knjižničarka je provela radionicu u

5. razredu. U radionici su korišteni materijali s portala Medijska pismenost.hr (<https://www.medijskapismenost.hr/>, pristupljeno 14.10.2025.) u kojima se navode neki aspekti utjecaja reklama na djecu pa su ti materijali bili vrlo korisni knjižničarki za osmišljavanje radionice. Učenici su tijekom radionice ponovili/ naučili što su mediji i kako utječu na njihov razvoj. Iznosili su vlastita iskustva o proizvodima koje vide na reklamama, imaju li potrebu i poriv da ih kupe. Dobili su zadatak da osmisle reklamu za: tenisice, sladoled, automobil, naočale i bicikl i pri tome su koristili nastavni listić s pitanjima i smjernicama: naziv proizvoda, komu je namijenjen, za što služi i gdje se može kupiti. Reklame su u timovima predstavili pred razredom i komentirali međusobno pojedinu reklamu te tako razvijali kritičko mišljenje i sposobnost izražavanja.

Projekti poticanja pismenosti i čitanja

U školi se redovito provode projekti poticanja čitanja i pismenosti i to na svim razinama. U školskoj godini 2023./2024. provodili smo Erasmus+ projekt Poticanje čitanja i pismenosti u kojem su aktivno sudjelovali učenici članovi izvannastavne aktivnosti Projektna skupina, ali i drugi učenici škole. Proveden je niz aktivnosti kako bi učenici razvijali svoje čitateljske kompetencije, a rezultati projekta vidljivi su na poveznici <https://read.bookcreator.com/g5o0YCvkyqM7M0jpYR0Tx5mxL672/pREClk5RRmGr7plDLAAGC-w/xI8T3L-BATzyKWNs6JEQY8g>.

Rad u skupinama s ciljem razvijanja kreativnih i kognitivnih vještina učenika

Povodom obilježavanja Dana mozga u OŠ Zlatar Bistrica organizirana je radionica Čitanje u mozgu u kojoj su sudjelovali učenici 8. razreda. Radionica se održala u školskoj knjižnici. Cilj radionice bio je razviti svijest kod učenika da ljudski mozak nije stvoren za čitanje već ga mi sami trebamo razvijati u tom pogledu. Učenici su se upoznali s nekim funkcijama mozga, a saznali su i da je dovoljno dnevno čitati barem 15 minuta kako bismo razvijali mozak te bolje usvajali znanja. U drugom dijelu radionice učenici su dobili kreativne zadatke po skupinama: prva skupina je trebala pročitati i prepričati basnu, osmisлити neobičan završetak i opisati kako su se osjećali dok su ju čitali, druga skupina imala je zadatak osmisлити novi događaj u bajci Crvenkapica, dok su ostale dvije skupine trebale pročitati zagonetke i osmisлити jednu vlastitu zagonetku te ilustrirati ulomak iz romana Mali princ. Tim aktivnostima učenici su razvijali vještine govora, kreativnosti, pisanja i čitanja.

Kako bi školski knjižničar planirao, osmisлио i proveo aktivnosti u školskoj knjižnici i u njih uključio učenike, potrebne su mu kompetencije i profesionalan odnos prema učenicima i kolegama u školi. U današnje vrijeme uznapredovale tehnologije i napretka, školski knjižničar treba biti promotor, motivator, dobar komunikator, imati sposobnosti koje su povezane s cjeloživotnim učenjem, organizacijske sposobnosti i samostalnost u radu. Također, važne su i meke vještine kao što je ljubaznost, pozitivan suradnički odnos, međuljudske vještine, integritet, pouzdanost, timski rad, kreativnost, rješavanje problema, kritičko razmišljanje, prilagodljivost, organizacija, volja za učenjem i empatija. Učenici prepoznaju takvog knjižničara te rado dolaze u školsku knjižnicu i uključuju se u aktivnosti i projekte s ciljem odgajanja mladih čitatelja.

Zaključak

Kao što smo vidjeli, neposredni rad s učenicima podrazumijeva stvaranje intelektualnih i materijalnih uvjeta za učenje, u školskoj se knjižnici promiču različiti oblici odgojno-obrazovnog rada, potiče se interdisciplinarni pristup nastavi i učenju te razvoj ključnih kompetencija kod učenika. Zato je školska knjižnica središnje medijsko, informacijsko i komunikacijsko mjesto u školi koje svim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava pruža potporu u svakodnevnom stjecanju znanja.

Literatura

- Jensen, E. (2003). Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje. Educa.
- Machala, D. (2015). Knjižničarske kompetencije: pogled na razvoj profesije. Hrvatska sveučilišna naklada: Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu.
- MZOM. (2023). Standard za školske knjižnice.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023_06_61_1024.html
- Rosandić, D. (2013). Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije: s posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje. Naklada Ljevak.
- Stantić, V., Peti-Stantić, A. (2021). Znatiželja. Ljevak.
- http://knjiznicari.skole.hr/upload/knjiznicari/newsattach/701/Izvjesce_Strucni_skup_knjiznicara_15_i_16_12_2022.pdf

UNIVERZALNI DIZAJN U POUČAVANJU S NAGLASKOM NA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

Sažetak: UDP je pojam koji generalno vežemo za redovnu nastavu - naglasak je na širokom rasponu učenika s različitim odgojno-obrazovnim potrebama. To je pristup poučavanju koji koristi inkluzivne nastavne strategije kako bi bio primjeren velikom dijelu ili čak svim učenicima. Temelji se na poboljšanju načina učenja primjenom načela univerzalnog dizajna na proces učenja. Opisuju se tri osnovna načela univerzalnog dizajna u poučavanju (pružiti mogućnost više načina prikaza; omogućiti više načina aktivnosti i izražavanja; omogućiti više načina sudjelovanja) kroz praktične primjere za rad s učenicima s teškoćama. Opisuju se i rezultati istraživanja poznavanja i primjene načela univerzalnog dizajna u neposrednom radu s učenicima.

Ključne riječi: univerzalni dizajn u poučavanju, inkluzivno obrazovanje, učenici s teškoćama

UNIVERSAL DESIGN IN TEACHING, WITH AN EMPHASIS ON WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract: UDP is a term which we generally tie to regular classes/teaching – the emphasis is on a broad range of students with different educational needs. It is a way of teaching which uses inclusive teaching strategies, in a way of being suited to a large part of students, or even to all of them. It is based on improving the way of learning by applying the principles of universal design to the learning process. The three basic principles of universal design in teaching are described (provide the possibility of multiple ways of presentation; enable multiple ways of activity and expression; enable multiple ways of participation) through practical examples for working with students with disabilities. The results of research on the knowledge and application of principles of universal design in direct work with students are also described.

Key words: universal design in teaching, inclusive education, students with disabilities

Uvod

Univerzalni dizajn u poučavanju (eng. Universal design for instructions, UDP) pristup je poučavanju koji koristi načela univerzalnog dizajna i inkluzivne nastavne strategije za dobiti širokog raspona učenika. Težište univerzalnog dizajna u poučavanju je u stvaranju pogodnih uvjeta za poučavanje svih učenika. Cilj primjene ovog pristupa je prilagodba okoline i osiguravanje pristupačnosti. Tri osnovna načela UDP -a su pružanje mogućnost više načina prikaza; više načina aktivnosti i izražavanja; više načina sudjelovanja. Više načina prikaza (prezentacije) odnosi se na omogućavanje učenicima različite načine pristupa informacijama i sadržaju. Primjenjuje se znanje o različitosti stilova učenja. U prezentiranju sadržaja se koriste tekstovi, slike, dijagrami, video zapise i audio snimke. Koriste se podnaslovi za videozapise ili mogućnost promjene teksta u govor za pisani materijal. Također se to odnosi na prilagodbu veličine fonta, kontrasta ili korištenje organizatora grafike za strukturiranje informacija. Načelo omogućavanja više načina aktivnosti i izražavanja odnosi se na mogućnost pružanje učenicima različitih opcija za iskazivanje onoga što znaju. Na primjer, umjesto pisanog eseja, ponuditi mogućnost usmene prezentacije, izrade video zapisa, kreiranja digitalnog plakata ili izrade modela. Načelo omogućavanja više načina sudjelovanja traži različite načine motiviranja učenika i održavanja njihova interesa. Uvažava se činjenica da je interes za učenje promjenjiv i individualan. Kroz primjenu ovog načela učenicima se može pružiti izbor u temama projekata ili načinu rada (samostalno, u paru, u grupi), odabiru se sadržaji za ostvarivanje ishoda koji su povezani s njihovim životnim iskustvima ili trenutnim događajima, organiziraju se suradničke aktivnosti i potiče međusobna podrška među učenicima.

Cilj istraživanja

Istraživanje je provedeno s ciljem utvrđivanja poznavanja pojma i načela univerzalnog dizajna te njegove primjene u radu s učenicima s teškoćama učitelja edukacijskih rehabilitatora. Metode rada

U istraživanju je primijenjen upitnik Univerzalni dizajn u poučavanju (Žulić, D. 2025.)

kreiran za potrebe ovog istraživanja. Izrađen je kao Google Forms obrazac kojeg su ispitanici ispunjavali anonimno, online. Sadrži 15 čestica od kojih se prva odnosi na podatke o radnom stažu u području odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama a druga na zvanje ispitanika. Ostalih 13 čestica su pitanja vezana uz cilj istraživanja.

U istraživanje je bilo uključeno 66 učitelja edukacijskih rehabilitatora (N=66). Tablicom 1. je prikazan radni staž, a Tablicom 2. zvanje ispitanika

Tablica 1. Radni staž ispitanika u godinama

0-5		6-10		11-20		21-30		> 30	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10	15,2	18	27,3	24	36,4	10	15,2	4	6,0

Tablica 2. Zvanje ispitanika

edukacijski rehabilitator		učitelj druge škole		socijalni pedagog ili logoped	
f	%	f	%	f	%
52	78,8	6	9,1	8	12,1

Provedena je deskriptivna statistička obrada i kvalitativna analiza dobivenih rezultata.

Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja su prikazani tablicama od 3. do 14. te prikazom najčešćih odgovora kod čestice 15. koja je bila u obliku otvorenog pitanja.

Tablica 3.

Jeste li upoznati s pojmom univerzalnog dizajna u poučavanju?							
Ne, nisam upoznat/a		Djelomično sam upoznat/a		Da, upoznat/a sam s osnovnim načelima		Da, detaljno poznam i primjenjujem UDP u svom radu	
f	%	f	%	f	%	f	%
10	15,2	26	39,3	26	39,3	8	12,1

Tablica 4.

Gdje ste stekli znanje o UDP-u?

Gdje ste stekli znanje o UDP-u?									
tijekom studija		na stručnim skupovima i/ili edukacijama		samostalnim istraživanjem pro učavanjem literature		u razgovoru i suradnji s kolegama		nisam imao/imala edukaciju o UDP	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
22	33,3	28	42,4	8	12,1	22	33,3	12	18,2

Tablica 5.

Koje od navedenih načela univerzalnog dizajna primjenjete u svakodnevnom radu?							
Višestruke mogućnosti sudjelovanja		Višestruki načini predstavljanja prikaza		Višestruki načini izražavanja		Sustavno ne primjenjujem nijedno od navedenih načela	
f	%	f	%	f	%	f	%
38	57,6	32	48,5	34	51,5	12	18,2

Tablica 6.

Koje konkretne strategije koristite kako biste zadovoljili različite stilove učenja svojih učenika?													
Vizualno potkrepljenje		Taktične i praktične aktivnosti		Audiopodredita		DAT		Manji koraci		više oblika odgovora		ostalo	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
60	90,9	52	78,8	18	27,3	18	27,3	62	93,9	32	78,8	12	18,2

Tablica 7.

Koliko često planirate nastavni materijal na temelju načela UDP-a?									
uvijek		često		povremeno		rjetko		nikad	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20	30,3	32	48,5	10	15,2	2	3,0	2	3,0

Tablica 8.

Koliko su Vaši nastavni materijali fleksibilni i prilagodljivi različitim potrebama učenika?							
U potpunosti		Djelomično		Nisu fleksibilni koristeći standardizirane materijale		Prilagodbu uvijek radim tijekom poučavanja	
f	%	f	%	f	%	f	%
22	33,3	40	60,6	0	0	4	6,1

Tablica 9.

Primjenjujete li pristupe koji učenicima omogućuju izbor u načinu učenja i izražavanja?							
da, redovito nađam više opcije		djelomično – samo kod nekih učenika ili sadržaja		rjetko – nemam uvjete za takvu fleksibilnost		ne, radim po unaprijed zadanim modelima	
f	%	f	%	f	%	f	%
38	57,6	26	39,4	2	3,0	0	0

Tablica 10.

Na koji način potičete sudjelovanje učenika u vrlo ograničenim komunikacijskim i spoznajnim mogućnostima?									
sustavna tehnologija		Uključivanje učenika u donošenje „malih“ izbora		Zanimljivi sadržaji		Rutine i strukturirane aktivnosti		Nemam uvijek učinkovit odgovor – teško mi je	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
30	45,5	40	60,6	54	81,8	32	48,5	4	6,1

Tablica 11.

Koje digitalne alate koristite u svrhu uključivanja učenika i oblikovanja učenja?									
alati za jednostavno straniciranje sadržaja		alati za interaktivno učenje		sustavna tehnologija (npr. Good 3, Boardmaker...)		Nagodan alat ne koristim redovito		Ne koristim digitalne alate	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
52	78,8	16	24,2	28	42,4	8	12,1	4	6,1

Tablica 12.

S kojim se izazovima najčešće suočavate pri primjeni UDP načela?									
nedostatak vremena za pripremu		nepostojanje kvalitetnih prilagođenih materijala		nedovoljno znanje o UDP-u		Tehnička ograničenja		nedostatak podrške	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
36	54,5	30	45,5	18	27,3	46	69,7	4	6,1

Tablica 13.

Kakvu podršku biste željeli u primjeni UDP-a u praksi?									
redovita stručna i mentorska podrška		gotovi predlozi i materijali za primjenu		Razmjena iskustva		Nije mi potrebna dodatna podrška		Ne znam	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0	0	38	57,6	14	21,2	2	3	6	9,1

Tablica 14.

Kako vrednujete napredak učenika u kontekstu UDP-a?							
Prilagođeni i fleksibilni kriteriji		vrednovanje procesa i ishoda		praćenje individualnog napretka		ne vrednujem posebno u kontekstu UDP-a	
f	%	f	%	f	%	f	%
26	39,4	38	57,6	44	66,7	12	18,2

Rezultati pokazuju da je većina (66,6%) ispitanika djelomično ili u osnovi upoznata s pojmom UDP-a. Trećina (33,3%) ih je znanje o tome stekla tijekom studija, na stručnim skupovima njih 42,4% te kroz razmjenu iskustava s kolegama još 33,3%. Polovina ispitanika primjenjuje redovito sva tri osnovna načela UDP-a. Njih 18,2% navodi da ne primjenjuju sustavno nijedno od tih načela. Velika većina ispitanika koriste neke od navedenih strategija – vizualno potkrepljenje 90,9%, razradu zadataka u manje korake 93,9% te taktilne i praktične aktivnosti 78,8%. Digitalnu asistivnu tehnologiju i audiopodršku koristi 27,3% ispitanika. Približno polovina (48,5%) ispitanika često planira nastavu imajući na umu načela UDP-a; svega dva ispitanika to ne čini nikad. Materijali koje koriste su u potpunosti (33,3%) ili djelomično (60,6%) fleksibilni i prilagodljivi različitim potrebama učenika.

U odgovoru na pitanje s kojim se izazovima najčešće suočavaju pri primjeni UDP-a, najčešće (69,7%) navode tehnička ograničenja, nedostatak vremena za pripremu (54,5%) i nepostojanje kvalitetnih prilagođenih materijala (45,5%). To je ujedno i ono što bi većina (57,6%) željela kao podršku u primjeni UDP-a u praksi.

Zaključak

Zaključak se može potražiti u odgovorima na čestici 15. koja je bila oblikovana kao pitanje s mogućnošću slobodnog odgovora : Što za Vas znači primjena univerzalnog dizajna poučavanja u radu s učenicima s teškoćama?

Najzanimljiviji odgovori bili su sljedeći:

- Znači da čim počnem razmišljati o izgledu sata ili nastavnog materijala, odmah razmišljam o tome da ih napravim na način da im mogu pristupiti i razumjeti ih svi (ili gotovo svi) učenici iz razreda - npr. kad čitamo slikovnicu imam fizičku slikovnicu, skeniranu slikovnicu, ponekad i audioknjigu, a izradim i jednostavne ilustracije likova za učenike s većim teškoćama.
- Primjena univerzalnog dizajna poučavanja za mene znači planiranje nastave na način da se različiti stilovi učenja, potrebe i mogućnosti učenika unaprijed uvažavaju, pa svi učenici (neovisno koju teškoću imaju) mogu aktivno sudjelovati, osjećati se uključeno i ostvarivati svoje potencijale bez dodatnih prepreka.
- Primjena UDP-a za mene znači imati učenika u središtu prilikom planiranja i izvođenja nastave i omogućiti mu uključivanje u aktivnosti s obzirom na njegov preferirani stil učenja.
- Korak prema ostvarenju istinski inkluzivnog okruženja.

Ti odgovori ujedno pokazuju kako edukacijski rehabilitatori već tijekom planiranja promišljaju kako nastavne sadržaje, aktivnosti i zadatke kreirati na način da budu dostupni i primjenjivi svim učenicima, planiranje i svoj odgojno-obrazovni rad temelje upravo na načelima UDP.

Literatura

- Birer Perlić, M. (2024.): Univerzalni dizajn u poučavanju kao korak u poboljšanju inkluzivne prakse ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Završni specijalistički rad. Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bruckner, S., Nunn, N. (2023). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of Diverse Learners. Dostupno na <https://www.edc.org/blog/universal-design-learning-meeting-needs-diverse-learners>. (Pristupljeno: 16.05.2025.)
- Flood, M.; Banks, J. (2021). Universal Design for Learning: Is It Gaining Momentum in Irish Education? Education Sciences, 11, 341. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/353221825_Universal_Design_for_Learning_Is_It_Gaining_Momentum_in_Irish_Education (Pristupljeno: 15.4.2025.)
- Mlačić, K. (2023). Koncept univerzalnog dizajna u odgojno-obrazovnom procesu. Diplomski rad. Dostupno na <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:331992> (Pristupljeno 9.5.2025.)
- Pinjatela, R. i Vinčeković, I. (ur) (2025.): Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju: uz asistivnu tehnologiju do jednakih mogućnosti. Sveučilišni udžbenik. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

KOMUNIKACIJA UČITELJ – UČENIK

Sažetak: Komunikacija je osnovno sredstvo kojim se prenose znanje, vrijednosti i stavovi. U školskom kontekstu, komunikacijski odnos učenika i učitelja oblikuje ne samo atmosferu u učionici već i stav učenika prema učenju. Komunikacija između učenika i učitelja predstavlja ključan aspekt obrazovnog procesa i značajno utječe na motivaciju, aktivnost, cjelokupni napredak te socioemocionalni razvoj učenika. Naglasak se stavlja na dvosmjernu, otvorenu i empatičnu komunikaciju koja uvažava individualne potrebe i različitosti učenika.

Ključne riječi: komunikacija, nastavne metode i oblici, suvremeno obrazovanje

TEACHER-STUDENT COMMUNICATION

Abstract: Communication is the basic tool for transmitting knowledge, values and attitudes. In the school context, the relationship between students and teachers shapes not only the atmosphere in the classroom but also the students' attitude towards learning. Communication between students and teachers is a key aspect of the educational process and significantly influences the motivation, activity, overall progress and socio-emotional development of students. The emphasis is on two-way, open and empathetic communication that respects the individual needs and differences of students.

Uvod

Komunikacija je jedna od najvažnijih vještina koja vam je potrebna za uspješan život.

Catherine Pulsifer

Suvremeni učitelj tijekom nastavnog procesa izmjenjuje nekoliko uloga: prenosi znanja, vodi učenike kroz etape nastavnoga procesa, mentorira njihovim aktivnostima i podržava njihove ideje i rješenja. Njegova verbalna i neverbalna komunikacija utječe na percepciju učenika o vlastitim sposobnostima. Učitelji koji aktivno slušaju, pružaju jasne povratne informacije i pokazuju empatiju doprinose izgradnji pozitivnog razrednog ozračja. U suvremenom obrazovanju učenik više nije pasivni primatelj informacija. Poticanje učenika da postavljaju pitanja, iznose mišljenja i sudjeluju u dijalogu doprinosi razvoju kritičkog mišljenja i samopouzdanja. Učinkovitom komunikacijom učitelj postiže jačanje komunikacijskih kompetencija svojih učenika, motivira ih na aktivnost i trud, dobiva njihovo povjerenje čime stvara uvjete za kvalitetnu suradnju.

Glavni dio

Ovladavanje komunikacijskim vještinama i primjena pravila uljudnog ponašanja važno je obilježje svih međuljudskih odnosa. Konstruktivan komunikacijski proces nije jednostavno postići, potrebno je uvježbavanje komunikacijskih vještina pošiljatelja i primatelja poruke. To nas vodi ka uspješnom ostvarenju ciljeva zbog kojih smo započeli komunikaciju. Tako, između ostalog, izgrađujemo i obogaćujemo međuljudske odnose. Pravilno prenosimo poruke i dobivamo povratne poruke. Izmjenjujemo važne informacije. Potičemo ostale sudionike na učinkovitu komunikaciju. Smanjujemo broj nesporazuma. Uspješno rješavamo sukobe ako do njih dođe. Poštujemo zadane rokove. Stvaramo pozitivno ozračje i osjećamo se bolje. Kako ostvariti dobru komunikaciju? U razgovor se uključujemo prijateljskim tonom. Prenosimo svoje poruke jasno i sigurno. Slušamo ostale sugovornike. Pokazujemo zanimanje i razumijevanje dok sugovornik govori. Prilagođavamo se situaciji. Dajemo odgovore i pravim pitanjima razvijamo komunikacijski proces. Što može dovesti do neučinkovite komunikacije? Nemamo jasan cilj u komuniciranju. Ne pratimo temu razgovora. Ne uvažavamo mišljenje ostalih sudionika u komunikaciji. Govorimo nerazgovjetno. Vodimo monolog. Ne postavljamo kvalitetna pitanja. Naše poruke su nepregledne, opširne, komplicirane i nezanimljive. Nismo empatični. Ne smijemo zaboraviti kako i verbalno i neverbalno. Izmjenom verbalnih i neverbalnih oblika izražavanja obogaćujemo komunikacijski proces. Jezičnim djelatnostima govorenja, slušanja, čitanja i pisanja ostvarujemo se verbalno. Uz to, važno je paziti i da govorne poruke budu u skladu s načinom na koji nešto izgovaramo, kako pri tome izgledamo i kako se držimo.

Kvalitetnoj komunikaciji u nastavi najviše doprinosi uporaba JA poruka.

Komunikacijske vještine učitelja, koje su poželjne, su: stručnost, aktivno slušanje, demokratičan i odgovoran pristup, empatičnost, samokontrola, susretljivost. Komunikacijske vještine učenika učitelji će uspješno razviti ako pokažu zanimanje dok učenik govori, potiču učenika na aktivno slušanje i na kvalitetnu raspravu, postavljaju pitanja učenicima, poštuju heterogenost njihovih mišljenja i primjenjuju važnost komunikacije u svakodnevnoj nastavi. Uspješnu komunikaciju na relaciji učitelj – učenik postići ćemo ako posvetimo više vremena slušanju učenika i koncentriramo se na ono što nam govori. To znači da zanemarimo sve aktivnosti koje smo u tom trenutku obavljali i onemogućimo utjecaj bilo kakvih ometajućih faktora. Učeniku trebamo posvetiti vrijeme, ne prekidati ga dok govori, ne završavati njegove rečenice i ne odgovarati na njegova pitanja protupitanjem. Pružanjem kvalitetne povratne informacije učeniku, zadobit ćemo njegovo povjerenje, ojačati njegovo samopouzdanje te tako postaviti dobre temelje za razvoj kvalitetne suradnje.

Zaključak

Komunikacija je složen proces koji je odavno prestao imati samo ulogu prenošenja informacija. Razvijene komunikacijske vještine pomažu društvu u svim aspektima njegovog razvoja, a posebno se to odnosi na odgojno-obrazovni proces jer su djeca i mladi temelj budućeg društva. Učitelj koji poznaje važnost komunikacije sa svim obilježjima njezine kompleksnosti primijenit će komunikaciju u svom radu s učenicima na svakodnevnoj bazi. Tako će ih podučiti jednoj od najvažnijih životnih vještina. Kad je komunikacija češća i bogatija, učenici će to doživljavati kao pažnju i zanimanje za njih, a kad je rijetka ili izostaje, oni će nastavnika opažati nezainteresiranim i osjećat će se zapostavljeno. Zasigurno jedan od načina podučavanja učenika komunikacijskim vještinama jeste osobni primjer. Vođenjem kvalitetne komunikacije, kao jednog od načina podučavanja komunikacijskih vještina, učenici uče kako razjasniti nesporazume i sukobe pažljivim korištenjem govora. Kvalitetna komunikacija vrijedno je sredstvo u izgradnji zajednice i nerijetko sprječava moguće poteškoće i barijere u građenju pozitivnih međuljudskih odnosa. (<https://hrcak.srce.hr/file/316288>, 335. str.)

Literatura

- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Bognar, L i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Škarić, I. (2000). *Temelji suvremenog govorništva*. Zagreb: Školska knjiga.

THE NEW DIDACTIC MODEL FOR THE AI ERA

Abstract: Education in the AI era demands more than adaptation; it requires a reimagining of pedagogy. This article introduces the DIBUDA Framework, a new didactic model that prepares students for complexity through six integrated pillars: Design Thinking, Inverted Bloom's taxonomy, Backward Design, Universal Design for Learning, AI Pedagogical Literacy, and Assessment for Learning. The framework shifts teachers from content transmitters to designers of inclusive, future-ready learning experiences, where creativity, critical thinking, and collaboration are central. The article traces the model's inspiration to the Future of Food exhibition in London and illustrates its classroom application through a project on sustainability. Students began with creation, used AI as a supportive partner, and engaged in iterative cycles of feedback, reflection, and multimodal expression. By making learning visible and meaningful, the DIBUDA Framework demonstrates how AI-enhanced didactics can transform awareness into action, empowering learners as changemakers in a rapidly evolving world.

Key words: AI, Didactic model, Future-ready learning, Design Thinking, Inverted Bloom's taxonomy

NOVI DIDAKTIČKI MODEL U ERI UMJETNE INTELIGENCIJE

Sažetak: Obrazovanje u doba umjetne inteligencije traži više od pukog prilagođavanja postojećih metoda – ono zahtijeva novo promišljanje didaktike. U ovom radu predstavlja se DIBUDA okvir, suvremeni model poučavanja koji učenike priprema za složenost i izazove budućnosti kroz šest međusobno povezanih stupova: design thinking, obrnuta Bloomova taksonomija, planiranje unatrag, univerzalni dizajn za učenje, pedagoška pismenost o umjetnoj inteligenciji te vrednovanje za učenje. Učitelje se pritom ne promatra kao prenositelje sadržaja, nego kao dizajnere smislenih i uključivih iskustava učenja u kojima dominiraju kreativnost, kritičko mišljenje i suradnja. Inspiracija za ovaj model proizašla je iz londonske izložbe Future of Food, a njegova se snaga pokazala kroz učenički projekt o održivosti. Učenici su započeli stvaranjem, istraživali uz pomoć umjetne inteligencije, te prolazili kroz cikluse povratnih informacija, refleksije i različitih oblika izražavanja. DIBUDA okvir tako pokazuje kako umjetna inteligencija može učiniti učenje vidljivim, poticajnim i usmjerenim na djelovanje, osnažujući mlade da postanu pokretači promjena u svijetu koji se ubrzano mijenja.

Ključne riječi: UI, Didaktički model, Učenje za budućnost, Design thinking, Obrnuta Bloomova taksonomija

Introduction

The rise of artificial intelligence (AI) is changing education in significant ways. From smart tutoring systems and adaptive assessment tools to AI-driven content creation, technology is now a central part of learning. However, educators face a challenge: how to use these tools without losing the human essence of teaching. The rapid pace of change shows that traditional teaching methods, which focus on fixed content delivery, cannot adequately prepare students for the complexities of the 21st century.

This article introduces the DIBUDA Framework, a teaching model created to address the challenges of the AI era. It combines six teaching approaches: Design Thinking, Inverted Bloom's Taxonomy, Backward Design, Universal Design for Learning, AI Pedagogical Literacy, and Assessment for Learning. Together, these approaches create a cohesive model that emphasizes creativity, adaptability, inclusion, and lifelong learning. Through a case study of the „Future of Food“ project, this article shows how theory can be put into practice, positioning AI as a supportive partner for teachers.

Why a New Didactic Model Is Needed

The conditions for learning have changed a lot. AI and new technologies require new skills, from understanding data to ethical thinking. Classrooms are also more diverse than ever, with variations in language, culture, and learning styles. Traditional methods, which emphasize memorization and content transmission, often do not prepare students for global challenges like sustainability, digital citizenship, and rapid tech changes.

To tackle these challenges, a new model must help develop skills such as critical thinking, creativity, collaboration, and adaptability. It must also empower teachers to create inclusive learning experiences where all students have equal opportunities to succeed.

The DIBUDA Framework: Six Pillars

Design Thinking

At the core of the framework is design thinking, a user-focused method that emphasizes empathy, idea generation, prototyping, and testing. By connecting learning to real-world problems, students find meaning in their work and are encouraged to look for solutions that count. In practice, this leads to projects where students identify issues like sustainability or well-being and develop creative responses.

Inverted Bloom's Taxonomy

Traditional Bloom's taxonomy has knowledge and understanding at the base, with creativity at the top. The inverted approach flips this order. Students start with „creation“—a prototype, a campaign, or a simulation—and then research as their curiosity guides them. This shift makes learning an exploratory process, where engagement fuels knowledge gain, rather than the reverse.

Backward Design

Creativity alone isn't enough. Backward design ensures that all learning activities focus on clear outcomes. Teachers specify desired skills and align assessments and learning activities accordingly. This creates coherence, ensuring that innovation in the classroom remains focused and aligned with educational goals.

Universal Design for Learning (UDL)

The diversity in classrooms requires flexible methods. UDL encourages different means of engagement, representation, and expression. This means offering students various paths to succeed: some may create physical prototypes, others might develop digital campaigns, while some might tell stories through visuals or oral narratives. UDL ensures inclusion is a fundamental aspect of design.

AI Pedagogical Literacy

As AI becomes part of the classroom, teachers and students need the skills to use it thoughtfully and responsibly. AI pedagogical literacy involves knowing how to use tools for research, design, and feedback while understanding their limits and ethical issues. Teachers guide students, ensuring that AI enhances learning without taking the place of human creativity or judgment.

Assessment for Learning

Learning in the AI era needs ongoing feedback rather than a focus on final grades. Assessment for learning highlights formative practices, such as peer reviews, teacher check-ins, and AI-assisted feedback. The focus shifts from the final product to continuous growth, where reflection and improvement are woven throughout the learning process.

Case Study: The Future of Food Project

The DIBUDA Framework was inspired by a visit to „The Future of Food“ exhibition in London. The exhibition highlighted pressing issues like climate change, unsustainable farming practices, and the cultural significance of food. Students left the exhibition energized and curious, asking: „What can we do about this?“

The classroom project that followed was structured around the DIBUDA Framework. Students started with creation, suggesting solutions like sustainable packaging prototypes and innovative food ideas such as algae-based products. Curiosity guided their research, using AI tools like NotebookLM for inquiry, DALL·E for visual design, and conversational AI to refine campaign messages. Notably, AI acted as a collaborator, not a replacement for human ideas. Activities were based on clear outcomes, with final presentations given as TED-style talks or posters. Multiple pathways ensured inclusive participation, while feedback loops included peer critiques, teacher support, and AI-guided formative assessments. The outcome was not just innovative solutions but also greater student engagement and noticeable

growth in critical thinking, creativity, and ethical reasoning.

The Role of Teachers in the AI Era

A common worry is whether AI will lessen teachers' roles. The DIBUDA Framework shows the opposite: teachers are not replaced but redefined. They shift from content deliverers to designers of learning experiences, creating environments where students can excel. Their role becomes one of guiding inquiry, demonstrating ethical AI use, and nurturing a culture of reflection and continuous improvement.

Conclusion

The DIBUDA Framework provides a guide for teaching in the AI era, balancing innovation with inclusion and ethical responsibility. By combining design thinking, inverted Bloom's taxonomy, backward design, UDL, AI pedagogical literacy, and assessment for learning, it offers a complete approach to 21st-century teaching.

The „Future of Food“ project demonstrates how this model can be applied: learning starts with creativity, AI supports students, and assessment values growth over grades. Most importantly, students are empowered as learners and changemakers who can tackle real-world problems. As education evolves, the DIBUDA Framework emphasizes the lasting importance of teachers—not as mere sources of information but as designers who inspire curiosity, critical thinking, and resilience in an unpredictable world.

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- <https://meganworkmonlarsen.medium.com/process-over-product-mindset-over-toolset-inverting-blooms-taxonomy-for-teaching-ai-4914bc95f1fc>

Nataša Svoboda Arnautov, Osnovna škola Đure Deželića Ivanić-Grad, Hrvatska
Email: natasa.svoboda-arnautov@skole.hr, natasa.svoboda.a@gmail.com
mr. Sanja Basta, OŠ 22. lipnja, Sisak
Email: sanja.basta@skole.hr, sanja.basta2@gmail.com

KAKO PROMIJENITI UČENIČKI POGLED NA UČENJE?

Sažetak: Predavanje Kako promijeniti učenički pogled na učenje? usmjereno je na važnost razvoja strategija učenja kod učenika. Učiti kako učiti nije "dodatak" nastavi, već njezin temelj, jer učenici koji razumiju vlastite procese učenja stječu ključne kompetencije za cjeloživotno obrazovanje. Umjesto tradicionalnog oslanjanja na pamćenje činjenica i vanjsku motivaciju, naglasak se stavlja na razvoj dubljeg razumijevanja, metakogniciju i samoregulaciju učenja. Suvremeni pristupi, poput projektne i suradničke nastave, potiču aktivno i kritičko učenje te osposobljavaju učenike za izazove 21. stoljeća. Učitelji imaju ključnu ulogu u usmjeravanju učenika prema učinkovitim strategijama učenja kroz znanstveno potvrđene metode kao što su povratno prisjećanje, ponavljanje s razmakom, elaboracija i vizualizacija. Predavanje također razbija raširene mitove o učenju te, kroz konkretne primjere iz prakse, pruža korisne smjernice i alate za poticanje učeničke odgovornosti i samostalnosti u učenju. U izlaganju će biti predstavljeni rezultati istraživanja, odnosno promišljanja učitelja razredne nastave o učenju i strategijama učenja koje primjenjuju u svakodnevnom radu.

Ključne riječi: metakognicija, samoregulacija učenja, strategije učenja, učiti kako učiti.

HOW TO CHANGE STUDENTS' PERSPECTIVE ON LEARNING?

Abstract: The lecture How to change students' perspective on learning? focuses on the importance of developing learning strategies among students. Learning how to learn is not an "addition" to teaching – it is its foundation. Students who understand their own learning processes acquire key competencies for lifelong education. Instead of relying on traditional methods based on memorization and external motivation, the emphasis is placed on developing deeper understanding, metacognition, and self-regulated learning. Contemporary approaches, such as project-based and collaborative learning, foster active and critical engagement, equipping students to face the challenges of the 21st century. Teachers play a key role in guiding students toward effective learning strategies through scientifically proven methods such as retrieval practice, spaced repetition, elaboration, and visualization. The lecture also addresses common learning myths and, through concrete classroom examples, offers practical guidelines and tools for encouraging student responsibility and independence in learning. The presentation will showcase the results of research, that is, the reflections of primary school teachers on learning and the learning strategies they apply in their daily work.

Keywords: learning how to learn, learning strategies, metacognition, self-regulated learning.

Uvod

Učenje je zadnjih desetljeća predmet sve intenzivnijega interesa istraživanja stručnjaka i interesa obrazovne politike i prakse, što ističu dokumenti europske obrazovne politike i globalna istraživanja kvalitete obrazovnih sustava. Kompetencija učiti kako učiti utjecala je na promjene u sustavima odgoja i obrazovanja jer potiče razvoj znanja, vještina i stavova vezanih uz učenje. Podaci brojnih domaćih istraživanja i međunarodnih metaanaliza upućuju na potrebu aktivnijeg pristupa razvoju kompetencije učiti kako učiti kod djece (Šabić, 2019). Istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj potaknula su izradu Kurikuluma za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (2019) čije provođenje učenicima omogućuje razvijanje znanja i vještine upravljanja svojim učenjem i primjene odgovarajućih strategija u različitim situacijama učenja u formalnom, neformalnom i informalnom okružju. Prema navedenom Kurikulu (2019), razvijajući kompetenciju učiti kako učiti, „učenici stječu vještine samostalnog učenja, upoznaju sebe kao učenika, uče postavljati svoje ciljeve učenja i upravljati procesima učenja, emocijama i motivacijom te vrednovati ono što su naučili.“

Zašto je potrebno mijenjati pogled na učenje?

Europski referentni okvir ključnih kompetencija (2023) prepoznaje učiti kako učiti kao jednu od temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. Takav pristup učenja ne samo da poboljšava akademske rezultate, već i potiče razvoj vještina potrebnih za uspjeh u 21. stoljeću – kritičkog mišljenja, suradnje, kreativnosti i rješavanja problema. Naravno da ostvarivanje očekivanja ovisi o uzrastu učenika, njegovim osobinama, sazrijevanju i spremnosti

prihvatanja odgovornosti za vlastito učenje. Istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj (Jokić i sur., 2007) ističu nedostatnu razinu razvijenosti kompetencije učiti kako učiti kod hrvatskih učenika, tj. da ne znaju kako učiti, a najveće poteškoće u različitim aspektima samoregulacije učenja završni su razredi osnovne škole.

Učenje je središnja aktivnost svakog obrazovnog sustava, a način na koji učenici razumiju i doživljavaju učenje ima veliki utjecaj na njihove rezultate, motivaciju i samopouzdanje. U tradicionalnom pristupu učenju učenici su često promatrači, a ne sudionici vlastitog procesa jer je fokus na točnim odgovorima, a ne na putu do razumijevanja. Takav pristup dovodi do površnog znanja, izostanka unutarnje motivacije i osjećaja bespomoćnosti pred novim zadacima i izazovima. Tradicionalno učenje je pasivno učenje jer potiču reprodukciju činjenica i mehaničko pamćenje, dok se suvremeni pristupi učenju temelje na metakogniciji, tj. sposobnosti učenika da razmišlja o vlastitom učenju. Prema Hattie (2012), učenici postižu veći uspjeh kada razumiju kako i zašto uče i kada aktivno upravljaju svojim učenjem. Promjena učeničkog pogleda na učenje stoga ne znači samo promjenu metoda poučavanja, nego i promjenu načina razmišljanja – i učenika i učitelja, a pritom je bitna i suradnja učitelja s drugim odgojno-obrazovnim djelatnicima i roditeljima u stvaranju okruženja koje će učenicima davati najbolji poticaj za razvoj kompetencije.

Pri promjeni načina učenja potrebno je uočiti da postoje različita, često i pogrešna uvjerenja o tome što učenje jest i kako ono funkcionira. Jedan od najraširenijih i najpopularnijih mitova nazvan „urbanom legendom obrazovanja“ (Miljković, 2017) je da će učenik bolje naučiti ako je stil poučavanja prilagođen stilu njegova učenja (auditivni, vizualni, kinestetički...), no istraživanja pokazuju da nema dokaza da prilagodba nastave tim stilovima poboljšava učenje (Pashler i sur., 2008). Iako su neuromitovi netočne tvrdnje o tome kako je mozak uključen u učenje, njihovo se podrijetlo često nalazi u izvornim znanstvenim spoznajama (Dekker i sur., 2012, Ferrari i McBride, 2011). Autor (Dweck, 2006) navodi da uspjeh u učenju ne ovisi o urođenim sposobnostima, već o trudu, upornosti i strategijama i time razbija mit o talentu. Upravo promišljanjem o istinitosti mitova učenike se uvjerava da se sposobnosti mogu razvijati trudom, učenjem i iskustvom.

Kako promijeniti učenički pogled na učenje?

Suvremeni pristup učenju i poučavanju, u kojem se kod učenika razvija aktivan pristup učenju i pozitivan stav prema učenju i primjenu stečenog znanja i vještina u različitim situacijama i kontekstima, Kurikulum (2019) razlaže u nekoliko podciljeva:

1. Učenik se koristi različitim strategijama učenja i upravljanja informacijama koje su temelj za razvoj ostalih vrsta pismenosti te za kritički i kreativni pristup rješavanju problema.
2. Učenik upravlja svojim učenjem tako što postavlja ciljeve učenja, planira i odabire pristup učenju te prati, prilagođava i samovrednuje proces i rezultate učenja.
3. Učenik prepoznaje vrijednost učenja i pokazuje interes za učenje, prepoznaje svoje motive za učenje, razumije i regulira svoje emocije tako da potiču učenje te razvija pozitivnu sliku o sebi kao učeniku.
4. Učenik stvara prikladno fizičko i socijalno okruženje koje poticajno djeluje na učenje i podržava ga.

Ključnu ulogu pritom imaju učitelji jer uvažavanjem znanstveno potvrđenih strategija mogu potaknuti razumijevanje, dugoročno pamćenje i odgovorno upravljanje učenjem. Učinkovite strategije učenja predlažu:

- povratno prisjećanje – kvizovi, pitanja na kraju sata, objašnjavanje sadržaja učenja ostalim učenicima
- redovito ponavljanje – ako se redovito realizira omogućava dugotrajnije pamćenje i bolju povezanost pojmova.
- elaboraciju – objašnjavanje sadržaja vlastitim riječima i povezivanje s prethodnim znanjima.
- organizaciju znanja – vizualizacija pomoću mentalnih mapa, dijagrama, tablica.

Veliki pozitivni učinci izrade konceptualnih mapa na obrazovna postignuća potvrđeni su u brojnim istraživanjima (Hattie, 2008). Prema Šabić (2019), zadaci pisanja o temi učenja

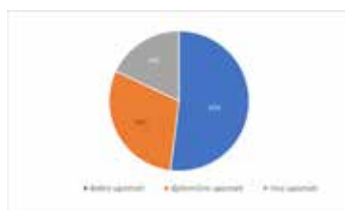
u različitim područjima (matematika, prirodoslovlje, društvene znanosti) također mogu rezultirati višim akademskim postignućem, naročito ako sadrže metakognitivne elemente. Brojni nalazi upućuju na uspješnost programa kojima se nastoji poticati kreativnost i kritičko mišljenje kod učenika (Hattie, 2008). Promjena učeničkog pogleda na učenje ne može se dogoditi bez promjene metoda i strategija poučavanja. Učitelj potiče samostalnost, postavlja pitanja koja izazivaju razmišljanje i omogućava učenicima da preuzmu odgovornost za vlastiti napredak. Pritom kod učenika potiče refleksiju i samoprocjenu, vrednuje proces (a ne samo rezultat), koristi zadatke povezane sa stvarnim životom, gradi poticajno okruženje u kojem je pogreška sastavni dio učenja, dijeli sa učenicima metakognitivne alate (planeri učenja, check-liste, dnevnici napretka).

Istraživanje

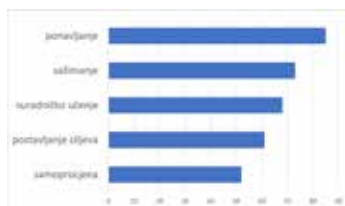
Autorice članka provele su istraživanje o primjeni strategija 'učiti kako učiti' u kojem je sudjelovalo 84 učitelja razredne nastave. Cilj istraživanja bio je ispitati koliko su hrvatski učitelji upoznati s konceptom učenja, koje strategije primjenjuju u praksi te s kojim se izazovima susreću u razvoju metakognitivnih vještina učenika.

Većina ispitanika (82%) navela je da je dobro ili djelomično dobro upoznata s pojmom 'učiti kako učiti'. Gotovo svi ispitanici (94%) smatraju da je poučavanje strategija učenja važan ili vrlo važan dio nastave jer tako učenici bolje i lakše povezuju znanja iz različitih područja u strukture znanja koje mogu uspješno primjenjivati u različitim situacijama.

Grafikon 1 – Koliko su učitelji upoznati s pojmom 'učiti kako učiti'?

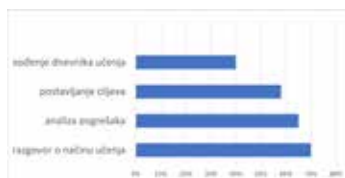


Učitelji najčešće primjenjuju ponavljanje i provjeru znanja (85%), zatim sažimanje i bilježenje važnijih informacija (73%), te suradničko učenje (68%). Postavljanje ciljeva učenja kao strategiju navodi 62% ispitanih učitelja razredne nastave.



Grafikon 2 – Najčešće primijenjivane strategije učenja

Najčešće aktivnosti koje provode s učenicima su: razgovori o načinima učenja (70%), analiza pogrešaka (65%) te postavljanje ciljeva (58%). Vođenje dnevnika učenja provodi 40% ispitanih učitelja razredne nastave.



Grafikon 3 - Aktivnosti koje potiču razvoj metakognitivnih vještina

Najčešći izazovi s kojima se učitelji susreću su: nedostatak vremena (75%), preopširni sadržaji (60%) i različite sposobnosti učenika (55%). Čak četvrtina učitelja smatra da im nedostaje znanja o metakognitivnim strategijama, a kojima trebaju poučiti učenike. Učenici koji nemaju razvijene metakognitivne vještine i vještine samoregulacije trebaju ih vježbati kako bi upotreba strategija bila učinkovita. Istraživanja su pokazala kako dobra organizacija informacija, postavljanje dostižnih ciljeva, promišljanje o onom što čitamo, slušamo dok učimo preveniraju neuspjeh u školi (Blair i Razza, 2007; Blair i Raver, 2015). Ako su učenici u nečemu uspješni, to vole raditi i češće rade. Prema Kurikulumu (2019), učenici tako učenje i znanje ugrađuju u svoj sustav vrijednosti jer vide njihovu svrhu i povezuju ih s osobnim i profesionalnim razvojem, te svojom ulogom kompetentnih građana.

Zaključak

Učenički (a često i roditeljski) pogled na učenje podrazumijeva shvaćanje 'učenja za ocjenu', odnosno učenja kao pamćenja činjenica i ispunjavanja zadataka kako bi se dobila što bolja ocjena. Takav pogled ograničava razvoj dubljeg razumijevanja, dugotrajnijeg pamćenja, kritičkog mišljenja, odgovornosti i samostalnosti. Promijeniti učenički pogled na učenje znači potaknuti učenike da postanu svjesni, aktivni i odgovorni sudionici vlastitog učenja. Pritom je važna uloga učitelja koji podrškom i sustavnom primjenom učinkovitih strategija i metoda pomaže učenicima u razvoju metakognicije, samoregulacije i pozitivnog stava prema učenju. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da su učitelji svjesni važnosti poučavanja učenika o tome kako trebaju učiti, ali da u svakodnevnoj praksi još uvijek prevladavaju tradicionalne metode usmjerene na reprodukciju znanja. Iako su metakognitivne aktivnosti prepoznate kao bitne, one nisu sustavno i redovito integrirane u nastavu. Učitelji izražavaju spremnost za daljnje stručno usavršavanje u području metakognicije i samoregulacije učenja, što predstavlja temelj za razvoj školskih kurikuluma usmjerenih na učenje za razumijevanje i život. Učitelji koji učenike poučavaju kako učiti ne stvaraju samo uspješne učenike, već samostalne i odgovorne osobe koje znaju kako učiti, kako razmišljati i kako rasti. Time se, prema Kurikulumu (2019), postiže proaktivan odnos prema učenju – učenici postaju njegovi aktivni sudionici i kreatori te se povećava intrinzična motivacija koja je u osnovi samoreguliranog učenja.

Literatura

- Blair, C., Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and False belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *ChildDev.* 78, 647–663.
- Blair, C., Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annu. Rev. Psychol.* 66, 711–731.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. i Jolles, J. (2012). Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 3. Preuzeto 10. 10. 2025. s <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Education Endowment Foundation (EEF) (2021). *Metacognition and self-regulated learning: Guidance report*. London: EEF.
- Ferrari, M., McBride, H. (2011). Mind, Brain, and Education: The Birth of a New Science. *LEARNing Landscapes Journal*, 5 (1).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Jokić, B., Baranović, B., Bezinović, P., Dolenec, D., Domović, V., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2007). Ključne kompetencije “učiti kako učiti” i “poduzetništvo” u osnovnom školstvu Republike Hrvatske. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Kompetencija Učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu / Vizek Vidović, Vlasta; Marušić, Iris (ur.). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 2019
- Miljković, D. (2017). Neuroznanost, učenje i poučavanje – Mitovi i istine, U Matijević, M. (ur.), Nastava i škola za net – generacije. (str. 49–75) Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.
- Šabić, J. (2019). Kompetencija učiti kako učiti u Hrvatskoj. U: V. Vizek Vidović i I. Marušić (ur.), Kompetencija učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu (str. 31-53). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

METODE POUČAVANJA ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA

Sažetak: Razvijanje kritičkog mišljenja ključno je u suvremenom obrazovanju jer omogućuje učenicima analizu, evaluaciju i refleksiju informacija. Članak prikazuje devet nastavnih metoda koje potiču ovu kompetenciju: istraživačku metodu, kreativno pisanje, projektno učenje, mješovito učenje, crossover pristup, učenje pokretom, KWL metodu, dramatizaciju te vršnjačko vrednovanje. Svaka metoda uključuje konkretne primjere iz prakse i opis kompetencija koje se njome razvijaju. Naglašava se važnost aktivnog uključivanja učenika u nastavni proces, povezivanja znanja s iskustvom te izgradnje osobnih stavova temeljenih na argumentima. Učitelj pri tome postaje facilitator koji usmjerava učenike prema samostalnom, odgovornom i demokratskom djelovanju. Kritičko mišljenje treba biti i cilj i sredstvo u svakom nastavnom predmetu.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, nastavne metode, aktivno učenje, istraživačka nastava, projektno učenje, refleksija, vrednovanje, dramatizacija

TEACHING METHODS FOR ENCOURAGING CRITICAL THINKING

Abstract: Developing critical thinking is essential in modern education as it enables students to analyze, evaluate, and reflect on information. This article presents nine teaching methods that foster this competence: the research method, creative writing, project-based learning, mixed learning, crossover approach, learning through movement, the KWL method, dramatization, and peer assessment. Each method includes concrete examples from practice and a description of competencies it develops. The importance of actively involving students in the learning process, connecting knowledge with experience, and building personal, argument-based viewpoints is emphasized. In this context, the teacher becomes a facilitator who guides students toward independent, responsible, and democratic engagement. Critical thinking should be both a goal and a tool in every school subject.

Keywords: critical thinking, teaching methods, active learning, research-based teaching, project-based learning, reflection, assessment, dramatization

1 Uvod

U suvremenom obrazovanju razvijanje kompetencije kritičkog mišljenja postaje temeljna zadaća učitelja i nastavnika. Kritičko mišljenje neophodno je za kvalitetno učenje, samostalno donošenje zaključaka, odgovorno djelovanje i cjeloživotno učenje. Kurikulumi svih nastavnih predmeta i međupredmetnih tema u hrvatskom obrazovnom sustavu jasno ukazuju na važnost usmjeravanja učenika prema sposobnosti analize, sinteze, vrednovanja i refleksije (Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017: 110).

Kako bi se postigao ovaj cilj, nastavne metode moraju se razvijati u skladu s potrebama suvremenog učenika i društva, omogućujući učenicima da aktivno sudjeluju u nastavnom procesu i razvijaju kritički pristup sadržajima koje uče. Ovaj rad prikazuje devet nastavnih metoda koje dokazano potiču razvoj kompetencija kritičkog mišljenja, uz konkretne primjere iz prakse.

2 Kritičko mišljenje

Kritičko mišljenje podrazumijeva sposobnost samostalnog, racionalnog i promišljenog donošenja odluka, evaluacije informacija te postavljanja pitanja. To je proces koji uključuje analizu, interpretaciju, procjenjivanje i zaključivanje na temelju dokaza (Marentić Požarnik, 2008: 15). Prema hrvatskom nacionalnom Kurikulumu nastavnog predmeta Kritičko mišljenje, učenici se ciljano poučavaju logičkom i strateškom mišljenju, upravljanju vlastitim mišljenjem, medijskoj pismenosti te vrijednostima građanskog i demokratskog odgoja.

Kao opća i generička kompetencija, kritičko mišljenje omogućuje učenicima razlikovanje relevantnih od nerelevantnih informacija, razumijevanje dubinskih značenja i promišljanje o vlastitim stavovima (Bognar, Matijević i Milanović, 2016: 75). Prema Brookfieldu (2012), kritičko mišljenje uključuje svjesno preispitivanje pretpostavki, što učenicima omogućuje da promijene svoje obrazovne i društvene prakse.

3 Nastavne metode

Nastavne metode su načini zajedničkog rada nastavnika i učenika u nastavnom procesu

pomoću kojih učenici stječu nova znanja i razvijaju psihofizičke sposobnosti. One predstavljaju most između teorijskih ciljeva kurikuluma i konkretne nastavne prakse. Korištenjem različitih metoda, učitelji mogu prilagoditi poučavanje različitim stilovima učenja, razinama znanja i interesima učenika.

Inovativne metode poučavanja ne odnose se samo na korištenje najsuvremenije tehnologije u razredu, već je riječ o korištenju novih strategija poučavanja koje su više usmjerene na učenike i potiču ih na proaktivno djelovanje. Ove metode stavljaju učenika u središte nastavnog procesa, razvijaju njegovu autonomiju, suradničke vještine i sposobnost donošenja odluka. Time se pomiče fokus s tradicionalnog predavanja na iskustveno i problemsko učenje, istraživanje i stvaralaštvo.

Primjenom suvremenih pristupa poučavanju, nastavnik postaje voditelj i podrška u učenikovom razvoju, a nastavni proces dinamična razmjena ideja, mišljenja i znanja. Takav pristup ne samo da povećava motivaciju učenika, već im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja i razvoj ključnih kompetencija za 21. stoljeće. Raznolikost metoda također omogućuje fleksibilnost u planiranju nastave, čime se stvaraju poticajna i uključiva obrazovna okruženja.

3.1. Istraživačka metoda

Primjena istraživačke metode omogućuje učenicima aktivno istraživanje činjenica, otkrivanje odnosa među informacijama te donošenje vlastitih zaključaka na temelju analize i interpretacije podataka. U nastavi se može koristiti zadatak "Osobine glavnog lika", gdje učenici nakon čitanja književnog teksta analiziraju karakter glavnog lika i njegove osobine kreativno vizualiziraju pomoću digitalnog alata WordArt. Na ovaj način razvijaju vještine kategorizacije i obrade informacija, istovremeno interpretirajući sadržaj u novom kontekstu. Ovom se metodom potiče razumijevanje i interpretacija, odnosno sposobnost učenika da prepoznaju značenje informacija i jasno ih izraze vlastitim riječima.

3.2. Metoda kreativnog pisanja

Kreativno pisanje omogućuje učenicima izražavanje svoje misli, stavova i osjećaja originalnim tekstom, čime se potiče dubinsko promišljanje i osobna interpretacija sadržaja. Učenici, primjerice, izrađuju umnu mapu na temelju djela Dnevnik Pauline P. autorice Sanje Polak, uključujući informacije o autorici, opise likova, tijek radnje i vlastito mišljenje o pročitanoj tekstu. U ovom procesu učenici ne samo da kategoriziraju podatke, već ih sintetiziraju u smislenoj strukturi. Ova metoda razvija kompetenciju razumijevanja i interpretacije, jer učenici analiziraju informacije, izražavaju osobne stavove i koriste vlastiti jezik kako bi prenijeli svoje viđenje pročitane sadržaja.

3.3. Metoda projektnog učenja

Projektno učenje učenicima nudi priliku da preuzmu odgovornost za vlastiti obrazovni proces kroz samostalno istraživanje i suradnju s vršnjacima. Tijekom obilježavanja Dana kruha učenici istražuju problem bacanja hrane u Hrvatskoj i svijetu, izrađuju digitalne plakate s receptima od starog kruha i prezentiraju svoja rješenja razredu. Aktivnim pristupom učenici promišljaju o stvarnim društvenim izazovima i nastoje osmisлити održiva rješenja, čime razvijaju analitičko razmišljanje. Ova metoda prvenstveno potiče analizu i interpretaciju jer učenici spajaju teorijska znanja sa stvarnim kontekstom, evaluiraju dobivene informacije i donose zaključke utemeljene na istraživanju.

3.4. Metoda mješovitog/kombiniranog učenja

Mješovito učenje omogućuje kombinaciju tradicionalne nastave u učionici i digitalnog učenja, čime se stvara fleksibilno okruženje koje podržava različite stilove učenja. Primjerice, učenici uporabom informacijsko-komunikacijske tehnologije sudjeluju u videokonferencijama s partnerima u eTwinning projektima, virtualno posjećuju fizički nedostupna mjesta (knjižnice, izložbe itd.), istražuju određene pojave pomoću digitalnih platformi i analiziraju rezultate. Ova kombinacija pomaže učenicima povezivanje teorijskog znanja s praktičnim

iskustvom i bolje razumijevanje procesa učenja. Kompetencija kritičkog mišljenja koja se ovom metodom razvija je refleksija i povezivanje jer učenici promišljaju o naučenom, uspoređuju informacije iz različitih izvora i donose promišljene zaključke.

3.5. Crossover metoda učenja

Crossover metoda učenja spaja školski sadržaj s iskustvima iz stvarnog života, čime učenici razvijaju emocionalnu i društvenu svijest. Na primjer, tijekom nastavne jedinice o toleranciji učenici sudjeluju u aktivnostima koje se odnose na međuljudske odnose i kulturne razlike, posjećuju ustanove (Županijski sud u Rijeci; Kuća utočišta - dnevni centar za beskućnike i ostale marginalizirane osobe), a potom kreiraju prezentacije u kojima ističu važnost uvažavanja različitosti. Takav pristup pomaže učenicima u kvalitetnijem razumijevanju društvene vrijednosti i razvijanju empatije. Ovom se metodom potiče kompetencija evaluacije i prosuđivanja, jer učenici kritički analiziraju društvene pojave, uspoređuju različite stavove i oblikuju vlastita mišljenja utemeljena na argumentima.

3.6. Metoda učenja pokretom

Učenje pokretom povezuje fizičku aktivnost s kognitivnim razvojem i potiče učenike na aktivno sudjelovanje i suradnju. U aktivnosti pod nazivom "Klupko" učenici su organiziraju u skupine, definiraju zadatke, koriste klupko vune (ili uže) kao alat za izražavanje ideja i donose zajedničke zaključke kroz razgovor i pokret. Učenici su podijeljeni u skupine od četiri učenika. Svaki učenik dobije papirić na koji zapisuje što bi želio raditi, pod uvjetom da je želju moguće realizirati u 30 minuta i unutar školske zgrade. Svi objavljuju svoje želje (slušati glazbu, igrati igrice, plesati, crtati...). Učenicima se ponudi klupko vune (ili uže) i svatko odreže duljinu koju želi (preporuka je da ne odreže manje od 0,5 m). Jedan kraj užeta vežu oko ručnog zgloba, a drugi kraj učitelj veže u čvor. Tako je svaka skupina „vezana“. Učenici dobivaju uputu da se mogu slobodno kretati školskom zgradom sljedećih 30 minuta i u tom vremenu svaki učenik skupine mora ispuniti svoju želju, koju je prethodno napisao. Po povratku u učionicu učenici govore o tome kako su se osjećali i jesu li svi ispunili svoje želje. Učitelj ih potiče na zaključivanje o ponašanju pojedinaca u skupini, o uvažavanju želja i potreba drugih te uzajamnom poštovanju. Navode primjere gdje je poželjno primijeniti ista pravila: u razredu, na izvannastavnim aktivnostima, u sportskom klubu, obitelji, među prijateljima i u široj zajednici. Takva vrsta aktivnosti potiče učenike na planiranje, timski rad i donošenje odluka u realnim situacijama. Kompetencije kritičkog mišljenja koje se razvijaju ovom metodom uključuju donošenje odluka i rješavanje problema jer učenici promišljaju o mogućim ishodima svojih izbora i uče iz procesa suradnje.

3.7. KWL metoda

KWL metoda temelji se na pojmovima znam - želim znati – naučio/naučila sam (engl. already know, want to know, and ultimately learn). Metoda strukturira proces učenja kroz tri koraka: identificiranje postojećeg znanja, postavljanje pitanja o onome što učenik želi saznati te refleksiju o naučenome. Primjenom ove metode pri obilježavanju Međunarodnog dana sjećanja na žrtve holokausta učenici koji pohađaju izvannastavnu aktivnost Građanski odgoj i obrazovanje gledaju film Schindlerova lista. Prije gledanja filma učenici zapisuju što već znaju o Holokaustu, zatim formuliraju pitanja i na kraju navode nova saznanja nakon gledanja filma i rasprave. Time se potiče aktivno uključivanje u učenje i razvijanje metakognitivnih vještina. Ova metoda razvija kompetenciju strukturiranja znanja, jer učenici svjesno prate svoj proces učenja, organiziraju informacije i izvode zaključke na temelju vlastitih opažanja.

3.8. Metoda dramatizacije

Dramatizacija, osobito kroz formu Kazališta potlačenih koju je razvio Augusto Boal, potiče učenike na istraživanje društvenih problema glumom i interakcijom. Učenici najprije izrađuju kazališnu skulpturu kojom prikazuju odnose moći i potlačenosti, a zatim osmišljaju predstavu koju dvaput izvode pred razredom. U prvom izvođenju predstave prikazuje se odabran

odnos žrtve i tlačitelja (npr. rješavanje sukoba među vršnjacima, izrugivanje pojedinca itd.), a drugom, ponovljenom izvođenju predstave publika ima mogućnost intervenirati i mijenjati tijek predstave, čime se aktivno uključuje u proces traženja rješenja. Ova metoda razvija kritičku refleksiju i promjenu perspektive jer učenici preispituju vlastite stavove, analiziraju društvenu stvarnost i nude alternativne odgovore na postojeće probleme (Boal, 1979: 45).

3.9. Vrednovanje za učenje – vršnjačko vrednovanje

Vršnjačko vrednovanje uključuje učenike u proces ocjenjivanja na način koji razvija njihovu sposobnost prosuđivanja, argumentacije i samoprovjere. Učenici jedni drugima pregledavaju radove prema unaprijed dogovorenim kriterijima, iznose mišljenja i obrazlažu svoje ocjene. Ova interakcija potiče odgovornost i razvija osjećaj za objektivnost. Kompetencije kritičkog mišljenja koje se ovom metodom potiču uključuju evaluaciju i prosudbu jer učenici razlikuju opravdane od neopravdanih tvrdnji, analiziraju sadržaj i daju utemeljena objašnjenja svojih zaključaka (Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017: 112).

Zaključak

Metode poučavanja koje potiču kritičko mišljenje omogućuju učenicima da ne budu pasivni primatelji znanja, već aktivni sudionici učenja koji samostalno promišljaju, donose zaključke i djeluju odgovorno. Istraživačkim zadacima, projektima, dramatizacijom i interaktivnim metodama učenici razvijaju sposobnosti koje su ključne za suvremeni život – analizu, interpretaciju, argumentaciju i refleksiju.

Učitelji i nastavnici imaju odgovornost prepoznati i implementirati metode koje najbolje odgovaraju potrebama njihovih učenika i time osigurati ne samo prijenos znanja, nego i razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u demokratskom društvu. Kao što ističu Buchberger, Bolčević i Kovač (2017: 113), kritičko mišljenje mora biti cilj, ali i sredstvo poučavanja u svakome nastavnome predmetu.

Literatura

- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Bognar, L., Matijević, M., i Milanović, D. (2016). *Didaktika – suvremeno poučavanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buchberger, I., Bolčević, V., i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(1), 109-129.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marentić Požarnik, B. (2008). *Kako učiti i poučavati kritičko mišljenje*. Zagreb: Educa.

Dijana Penava, Osnovna škola „August Cesarec” Ivankovo, Hrvatska

E-mail: dijana.loncar.penava@gmail.com

Ivana Kozić, Osnovna škola „August Cesarec” Ivankovo, Hrvatska

E-mail: ivanamaje@gmail.com

PROJEKTNASTAVA

Sažetak: Pri osmišljavanju projekta i projektne teme, uvijek je ključno voditi se mišlju kako u što većoj mjeri aktivirati učenike, razviti u njima intrinzičnu motivaciju, jer motivacija uvijek dolazi iznutra. Potrebno je povesti računa o nekoliko različitih čimbenika. Prvi i najvažniji je tema projekta. Ključno je izabrati temu koja će zainteresirati učenike, motivirati ih za rad na projektu i omogućiti iskustveno učenje. Biramo teme bliske učenicima, suvremene, značajne za današnje vrijeme. Nakon odabira teme, usuglašavamo se oko broja i vrste aktivnosti koje ćemo provoditi, te i o trajanju samog projekta. Treba razraditi optimalan broj aktivnosti, ni previše ni premalo, te birati aktivnosti koje učenici mogu uspješno odraditi, opet se vodeći tom idejom optimalno, ni prelagane, to jest nedovoljno zahtjevnije, niti preteške, to jest prezahtjevnije. Ako su aktivnosti nedovoljno zahtjevnije, učenicima neće biti izazov raditi na projektu, ako su s druge strane prezahtjevnije, učenici će vrlo brzo odustati i osjećati se neuspješno. Također je potrebno i voditi računa o uzrastu učenika, te tome prilagoditi vrste i težinu aktivnosti. Nakon što odredimo temu i aktivnosti, cilj projekta i ishodi će nam biti jasni i vidljivi.

Ključne riječi: sposobnosti, vještine, natjecanja, projekti, istraživanja, dodatna nastava, izvannastavne aktivnosti

PROJECT-BASED TEACHING

Abstract: When we are creating a project and thinking of the project topic, it is always crucial to strive to activate the students as much as possible, and to develop their intrinsic motivation, because motivation always comes within. It is important to keep in mind a few diverse factors. The first and foremost is the topic of the project. It is key to choose the topic that will intrigue the students, motivate them for working on the project and enable learning by doing. We pick and choose topics close to the students, contemporary, significant for today's society. After choosing the topic, we should reach a consensus about the number and the type of activities we will implement, and the duration of the project. It is necessary to work out an optimal number of activities, not too many, not too few, and choose activities that students can successfully accomplish, again being led by the idea of optimality, not too easy, not too demanding. If the activities are too easy, it will not be challenging for the students to work on the project. On the other hand, if they are too demanding, students will be more likely to give up, and they will feel like a failure. It is also necessary to think about the age of the students, and adjust the type and the difficulty of the activities accordingly. After we determine the topic and activities, the project goal and outcomes will be clear and visible.

Key words: abilities, skills, competitions, projects, research, additional classes, extracurricular activities

Uvod

Projektna nastava uključuje dozu samostalnosti i odgovornosti kod naših učenika. Moraju biti spremni sudjelovati na sastancima, dogovorima, preuzeti odgovornost za određene aktivnosti koje je potrebno odraditi tijekom projekta. Na takav način stječu vještine koje će im biti potrebne u budućem životu i radu. Prednosti rada na projektu su mnogobrojne, od razvijanja vještina, aktiviranja i motiviranja učenika, oslobađanja od okvira učionice, razvijanja samostalnosti i odgovornosti do konkretnih, opipljivih, realnih rezultata samoga projekta.

Nedostaci su u manjoj mjeri naglašeni, poput nalaženja dodatnog vremena potrebnog za odrađivanje projekta, suradnja sa svim dionicima projekta, papirologija koja oduzima vrijeme, a potrebna je za valjano odrađen projekt. Sve navedeno je potrebno uzeti u obzir kada krećemo u izradu projekta i pokušati ga kvalitetno uklopiti u nastavni proces, iako će uvijek djelomično izaći iz okvira nastavnog procesa.

Tijek projekta

Sredinom prošle godine započeli smo rad na projektu „Zero Waste”. Ovo je projekt koji će trajati oko godinu dana. U današnje doba, tema otpada i kako ga smanjiti je od izuzetnog značaja. Prema stranici <https://www.ekos-orlovnjak.hr/index.php/rgco-orlovnjak-1/blog/227-zero-waste-koncept-zivota-s-manje-otpada> „Zero waste je svjetski pokret koji promovira život bez stvaranja ikakvog otpada. Naglasak je na uporabi održivih materijala (staklo, drvo, metal), izbjegavanju jednokratnih proizvoda (npr. plastične čaše) ili onih manje kvalitete (npr. fast fashion odjeća). Neki zero waste nazivaju trendom, drugi filozofijom i

načinom života. No većina se slaže da je to pokret kojim preuzimamo inicijativu, izravno utječemo na smanjenje količine otpada i kreiramo ugodniju svakodnevicu u svakom segmentu života. Otpadom obično svaka priča završava, no zero waste princip je nastavlja. „Mi smo odlučili iskoristiti sve te ideje i razviti jedan učenicima zanimljiv i izazovan projekt, a u najvećoj mjeri projekt koji odiše kreativnošću i korisnošću.

Aktivnosti projekta uključuju izradu loga projekta, izradu informativnih brošura i postera o „Zero waste”, podjela brošura po školi ostalim učenicima, izrada videa i prezentacija o zero waste aktivnostima, izrada sapuna, bombica, tekućeg sapuna, dekorativnih i/ili uporabnih predmeta od otpada, donacija odjeće, izrada kutija za reciklažu za učionice.

Prije početka rada na samom projektu, roditelji učenika bili su obvezni potpisati suglasnosti da se slažu sa sudjelovanjem njihove djece u projektu. Ovaj korak je izuzetno važan, jer učenici ipak moraju posvetiti dodatno vrijeme radu na projektu.

Također, prije početka rada na projektu, potrebno je utvrditi određena pravila ponašanja, te korištenja izvora. Također je vrlo korisno provesti anketu i za učenike i za učitelje koji sudjeluju u projektu. Rezultati naše ankete pokazali su da je većina učenika već sudjelovala u projektu, da nešto ili vrlo malo znaju o tome što je zero waste, da vjeruju kako će ovim projektom poboljšati svoju razinu engleskog jezika i postati više ekološki osjetljiviji i osviješteniji. Većina učenika misli da će im najzanimljiviji dio projekta biti izrada postera.

Većina učitelja se u anketi izjasnila kako vjeruju da će učenici poboljšati svoje STEM vještine i postati ekološki osjetljiviji i osviješteniji.

U veljači i ožujku učenici su se upoznivali, ispunjavali ankete, izrađivali logo projekta i započeli na brošurama. U travnju i svibnju, su dovršavali brošure i izrađivali postere, te razne dekorativne i korisne predmete od otpada, ništa se nije bacalo, već je većina bila iskorištena za upcycling. Od lipnja do studenog učenici će raditi na izradi dekorativnih predmeta od otpada, odnijeti će rabljenu robu u Karitas, te su već krenuli izrađivati kutije za reciklažu za učionice škole.

Završnica samog projekta će biti u prosincu i siječnju, kada ćemo izraditi prezentacije i videomaterijale o projektu, te diseminirati sam projekt.

Očekivani rezultati samoga projekta biti će razvoj digitalnih kompetencija, učenje o zero waste i što sve uključuje, poboljšanje vještina izrađivanja predmeta, likovnih vještina, govorne vještine engleskog i njemačkog jezika, socijalna i ekološka osviještenost.

Zaključak

Prema Rašić, ništa nije značajnije od potrebe da moderniziramo nastavu. Bitno je da učenik nije više pasivan promatrač, već da se aktivira. Glavna misao vodilja postaje omogućavanje učenicima samostalno učenje i razvoj osobnosti, te razvijanje istraživačkih sposobnosti. Uz samostalan rad na raznovrsnim projektima, učenik ostvaruje svoj vlastiti način učenja i usvajanja sadržaja i znanja, te si time stvara temelj za dugoročno znanje.

Uz ovakve projekta, poput ovoga koji trenutno provodimo, uz dobro i jasno osmišljene aktivnosti koje vode do cilja, polako i postepeno, učenici se osamostaljuju, razvijaju ključne vještine za buduću život i rad nakon školovanja. Za projekte se sami rado uključuju i ne osjećaju kako im je to dodatna obaveza ili napor, već naprotiv, izvor zadovoljstva, nešto što ih ispunjava.

Literatura

Rašić, M. Projektna nastava u suvremenoj školi – stara inovacija. Časopis za odgojne i obrazovne znanosti. Foo2rama Pregledni članci (UDK 371.311.4).

<https://www.ekos-orlovnjak.hr/index.php/rgco-orlovnjak-1/blog/227-zero-waste-koncept-zivota-s-manje-otpada> (pristupano 30. rujna 2025.)

Jasminka Belščak, OŠ Petrijanec, Petrijanec, Hrvatska
E-mail: jasminka.belscak@skole.hr
Valentina Hosnjak, OŠ Petrijanec, Petrijanec, Hrvatska
E-mail: valentina.martincevic@skole.hr

INKLUZIJA INOJEZIČARA

Sažetak: Inkluzija u obrazovanju ne podrazumijeva samo fizičku prisutnost učenika u učionici, već aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Poseban izazov predstavlja inkluzija inojezičnih učenika – onih kojima materinski jezik nije jezik nastavnog procesa. U slučajevima djelomičnog ili potpunog nerazumijevanja nastavnog jezika, nastavnici se suočavaju s dodatnim poteškoćama u planiranju i provedbi nastave. Ovaj stručni rad donosi pregled teorijskog okvira inkluzije s naglaskom na specifičnosti rada s inojezičarima, te analizira rezultate istraživanja provedenog na državnoj razini. Rad se temelji na hipotezi: „Postoji pozitivna povezanost između učestalosti korištenja UI alata i stavova nastavnika o inkluziji inojezičara“, te istraživačkom pitanju: „Kako nastavnici percipiraju utjecaj umjetne inteligencije na inkluziju inojezičnih učenika u nastavi?“ Ključne riječi: inkluzija, inojezičari, umjetna inteligencija, stavovi nastavnika

INCLUSION OF NON-NATIVE SPEAKERS

Abstract: Inclusion in education is not merely about the physical presence of students in the classroom, but about their active engagement in the teaching and learning process. A particularly demanding aspect is the inclusion of non-native speakers—students whose mother tongue differs from the language of instruction. When these students experience partial or complete language barriers, teachers face additional challenges in planning and delivering lessons. This professional paper presents a theoretical overview of inclusion, with a focus on the specific needs of non-native speakers, and analyzes the results of a nationwide study. The paper is based on the hypothesis: “There is a positive correlation between the frequency of AI tool usage and teachers’ attitudes toward the inclusion of non-native speakers”, and addresses the research question: “How do teachers perceive the impact of artificial intelligence on the inclusion of non-native speaking students in the classroom?”

Keywords: inclusion, non-native speakers, artificial intelligence, teacher attitudes

Uvod

Inkluzija u obrazovanju predstavlja temeljnu vrijednost suvremenog društva, usmjerenu na osiguravanje ravnopravnog pristupa obrazovanju za sve učenike, bez obzira na njihove jezične, kulturne ili socijalne razlike. Poseban izazov u inkluzivnom obrazovanju predstavlja rad s inojezičnim učenicima, odnosno učenicima kojima hrvatski nije materinski jezik. U kontekstu sve veće primjene umjetne inteligencije (UI) u obrazovanju, postavlja se pitanje može li UI doprinijeti učinkovitijoj inkluziji inojezičara. Ovaj rad istražuje percepciju nastavnika o utjecaju UI na inkluziju inojezičnih učenika, analizirajući rezultate provedenog istraživanja na državnoj razini.

O inkluziji

Inkluzija je metoda koja omogućuje aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavnom procesu s ciljem smanjivanja i uklanjanja prepreka koje mogu onemogućavati učenje. Inojezičari su učenici čiji je materinski jezik različit od jezika nastave, što može dovesti do jezičnih barijera i otežanog praćenja nastave (Cerić, 2008). U tom kontekstu, UI se pojavljuje kao potencijalno rješenje koje može omogućiti personalizaciju učenja, automatski prijevod sadržaja, generiranje vizualnih i auditivnih pomagala te analizu podataka o učenju (Pagliara et al., 2024). Istraživanja pokazuju da UI može poboljšati pristupačnost obrazovanja i podržati učenike s različitim potrebama (Julien, 2024). Međutim, postoje i izazovi poput digitalnog jaza, pristranosti algoritama i zaštite privatnosti učenika (Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

Metodologija istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom CUC2025 konferencije, na kojoj su sudjelovali nastavnici iz različitih dijelova Hrvatske. Uzorak je formiran kombinacijom slučajnog odabira i prigodnog uzorkovanja, pri čemu je ukupno sudjelovalo 17 nastavnika od približno 800 prisutnih. Podaci su prikupljeni putem anonimne online ankete izrađene u Microsoft Forms alatu. Upitnik je sadržavao zatvorena pitanja s ponuđenim odgovorima, usmjerenima na ispitivanje

stavova nastavnika o korištenju UI alata i njihovom utjecaju na inkluziju inojezičnih učenika. Hipoteza istraživanja glasi: „Postoji pozitivna povezanost između učestalosti korištenja UI alata i stavova nastavnika o inkluziji inojezičara“. Istraživačko pitanje glasi: „Kako nastavnici percipiraju utjecaj umjetne inteligencije na inkluziju inojezičnih učenika u nastavi?“

Analiza rezultata

Rezultati pokazuju da većina nastavnika ima barem osnovno znanje o UI, pri čemu 59% ispitanika navodi da su djelomično upoznati s korištenjem UI u obrazovanju što ukazuje da postoji prostor za dodatnu edukaciju. Detaljnijom analizom uočeno je kako svi ispitani nastavnici izražavaju potrebu za dodatnim obrazovanjem i obukom učitelja za korištenje UI alata u nastavi, posebice za provođenje inkluzije. Potreba za edukacijom može proizlaziti i iz procjene zadovoljstva nastavnika trenutnim pristupom škole korištenju UI alata za inkluziju.



Slika 1. ukazuje na visoko nezadovoljstvo ili neutralnost, dok je svega jedan nastavnik zadovoljan.

Slika 1. Procjena zadovoljstva nastavnika trenutnim pristupom škole korištenju UI alata za inkluziju

Zadovoljstvo nastavnika trenutnim pristupom škole korištenju UI alata za inkluziju Nadalje, 76% nastavnika smatra da UI može poboljšati inkluziju učenika s posebnim potrebama, uključujući inojezičare. UI može pomoći u personalizaciji obrazovnih sadržaja za učenike s različitim potrebama. Stoga je važno da škole koriste UI alate za podršku inkluziji. Učestalost korištenja UI alata pozitivno korelira s pozitivnim stavovima o inkluziji – nastavnici koji češće koriste UI alate izražavaju veće zadovoljstvo u radu s inojezičnim učenicima. Vizualizacija podataka pokazuje da svakodnevni korisnici UI alata češće izražavaju snažno slaganje s tvrdnjom da UI poboljšava inkluziju. Margina pogreške iznosi $\pm 23,53\%$ pri razini pouzdanosti od 95%, što ukazuje na potrebu za proširenjem uzorka u budućim istraživanjima.

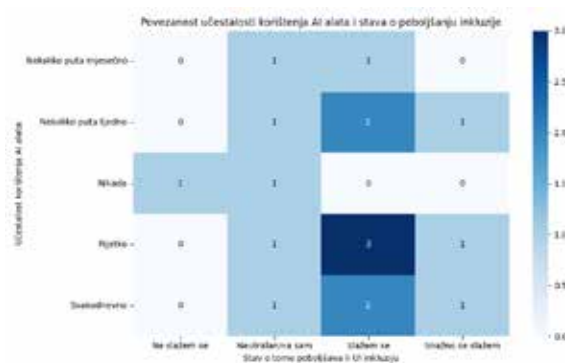
Povezanost između učestalosti korištenja AI alata i stava nastavnika o tome poboljšava li UI inkluziju učenika s posebnim potrebama

Nastavnici koji češće koriste UI alate (npr. svakodnevno ili nekoliko puta tjedno) češće izražavaju pozitivan stav da UI poboljšava inkluziju. Oni koji rijetko ili nikada ne koriste UI češće su neutralni ili ne slažu se s tvrdnjom da UI poboljšava inkluziju.

Ova povezanost sugerira da iskustvo s UI alatima može pozitivno utjecati na percepciju njihove vrijednosti za inkluziju kao što je prikazano na Slici 2. i Slici 3.

Učestalost korištenja AI alata	Stavovi se ne slažu	Stavovi se slažu	Neutrodavno sam	Stavovi se slažu	Stavovi se slažu
Učesto	1	1	1	0	0
Ponekad	1	0	1	1	1
Nikad ne koristim	0	0	1	1	0
Nikad ne koristim	0	0	1	1	1
Nikad ne koristim	0	0	0	1	1

Slika 2. Povezanosti korištenja UI i stava nastavnika: kontingencijska – unakrsna tablica



Slika 3. Povezanosti korištenja UI i stava nastavnika: vizualni prikaz - heatmap

Kritički osvrt: doprinos UI inkluziji – prednosti i nedostaci

Iako UI donosi mnoge prednosti te potiče inkluziju, postoji i zabrinutost zbog negativnog utjecaja UI na inkluziju.

UI potiče inkluziju učenika:

- Personalizacija učenja: UI može prilagoditi obrazovne sadržaje individualnim potrebama učenika, omogućujući svakom učeniku da uči vlastitim tempom i na način koji mu najviše odgovara.
- Pristupačnost: UI alati mogu pomoći učenicima s posebnim potrebama, npr. kroz tekstualne opise za slike učenika ili automatske titlove za gluhe učenike.
- Podrška učiteljima: UI može preuzeti rutinske zadatke, omogućujući učiteljima da se više posvete individualnom radu s učenicima.
- Analiza podataka: UI može analizirati podatke o učenju i pružiti povratne informacije koje pomažu u prepoznavanju i rješavanju problema u ranoj fazi.

UI onemogućava inkluziju učenika:

- Digitalni jaz: Nejednak pristup tehnologiji može produbiti razlike među učenicima, posebno onima iz socioekonomski slabijih sredina.
- Nedostatak ljudskog kontakta: Prekomjerno oslanjanje na UI može smanjiti interakciju među učenicima i učiteljima, što je ključno za razvoj socijalnih vještina.
- Pristranost algoritama: UI sustavi mogu biti pristrani ako su trenirani na pristranim podacima, što može dovesti do nejednakog tretmana učenika.
- Sigurnost podataka: Postoji rizik od zloupotrebe osobnih podataka učenika, što može ugroziti njihovu privatnost.

Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu da postoji pozitivna povezanost između učestalosti korištenja UI alata i stavova nastavnika o inkluziji inojezičara. Nastavnici koji aktivno koriste UI alate, poput Microsoft Immersive Reader ili Diffit, izražavaju veću spremnost na prilagodbu nastave učenicima s jezičnim poteškoćama. Ovi alati omogućuju automatski prijevod, prilagodbu sadržaja i vizualnu podršku, čime se smanjuju jezične barijere. Međutim, rezultati također ukazuju na potrebu za dodatnom edukacijom nastavnika – 82% ispitanika smatra da je potrebno dodatno obrazovanje za učinkovito korištenje UI alata. Uočena je i zabrinutost oko digitalnog jaza i zaštite podataka, što zahtijeva sustavnu podršku obrazovnih institucija.

Zaključak

Inkluzija inojezičnih učenika predstavlja kompleksan izazov u suvremenom obrazovanju, a umjetna inteligencija nudi niz mogućnosti za njegovu učinkovitiju provedbu. Rezultati

istraživanja pokazuju da nastavnici prepoznaju potencijal UI alata u podršci inkluziji, ali istovremeno ističu potrebu za dodatnom edukacijom i institucionalnom podrškom. Buduća istraživanja trebala bi uključiti veći broj sudionika i razmotriti dugoročne učinke primjene UI u inkluzivnom obrazovanju. Integracija UI tehnologija u nastavni proces mora biti promišljena, etički odgovorna i usmjerena na dobrobit i sigurnost svih učenika.

Literatura

- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3(1), 1–15. <https://hrcak.srce.hr/25800>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Julien, G. (2024). How Artificial Intelligence (AI) impacts inclusive education. *Educational Research and Reviews*, 19(6), 95–103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1434316.pdf>
- Pagliara, S. M., et al. (2024). The Integration of Artificial Intelligence in Inclusive Education: A Scoping Review. *Information*, 15(12), 774. <https://doi.org/10.3390/info15120774>

KAKO OTROKU PRIBLIŽATI ABSTRAKTNE TEME OZIROMA POJME

Povzetek: Kot vzgojiteljici mi je izziv kako otrokom predstaviti abstraktne pojme in kako jih notranje motivirati, da bi jih čimbolj celostno zaznali in dojeli. Zavedam se, da je pojem abstraktno odvisen od posameznika in tudi starostnega obdobja otrok v katerem se nahajajo. Nekaj kar je čisto razumljivo za petletnika je lahko abstrakten pojem za triletnika. Kurikulum nam omogoča, da sami prilagajamo cilje in dejavnosti. Zato je teh abstraktnosti malo edino, da si jih ciljno zadam oziroma me otroci pripeljejo do njih ker želijo vedeti in znati več. V svojem prispevku bi rada predstavila nekaj takšnih »ABSTRAKTNIH POJMOV«, kako smo jih posredovali otrokom in kako smo otroke uspeli notranje motivirati ter kako je vse skupaj izpadlo kot primer dobre prakse.

HOW TO INTRODUCE ABSTRACT TOPICS AND CONCEPTS TO A CHILD

Abstract: As a kindergarden teacher I find it challenging to introduce abstract concepts to children and intrinsically motivate them to understand them in a holistic way. I am aware that what is abstract depends on an individual and the age of children. A concept that is clear to a five-year old can be abstract to a three-year old. The curriculum allows us to adapt goals and activities, therefore not many are based on abstract concepts. One has to set a clear goal to work on such concepts and sometimes this is even caused by children who want to learn and know more than is offered. In my article I would like to introduce some of such »abstract concepts«, the way we introduced them to children and the way we managed to intrinsically motivate the children. I will introduce the activities as an example of good practice example.

GLASBENI RAZVOJ IN UVAJANJE PREDŠOLSKIH OTROK V ZBOROVSKO PETJE

Povzetek: Glasbena inteligenca je zelo pomembna, saj s svojim širokim spektrom vpliva tudi na druga področja osebnostnega razvoja (slušna občutljivost, pozornost, pomnjenje, mišljenje, ustvarjalna domišljija, govor; zmanjšanje agresije, premagovanje strahu/osamljenosti.. moč glasbe »Mozart effect«). Mlajši kot je otrok, večji je vpliv glasbe na kognitivni razvoj. Razvoj glasbenih sposobnosti se gradi skozi celo otroštvo in v vsakem obdobju je otrok razvojno bolj občutljiv za razvoj specifičnih glasbenih sposobnosti. Glasbeni razvoj spodbujamo z razvojem glasbenega izvajanja, poslušanja glasbe in razvojem ustvarjalnosti. Ob primerni vzpodbudi in poznavanju glasbenega razvoja lahko dosežemo razvoj absolutnega posluha med 2. in 4. letom (če se otrok v tem obdobju začne glasbeno izraževati - instrument). Absolutni posluh temelji deloma na učnem procesu in deloma na dednih zasnovah. Z uvajanjem predšolskih otrok v zborovsko petje otrokom nudimo doživljanje procesov umetniškega delovanja, razvijanje muzikalnosti in estetskega doživljanja, razvijanje vokalne tehnike, intonacije in glasovnega obsega, razvijanje glasbenega spomina, ritmični/melodični/harmonski posluh, sposobnost fraziranja, razvijanje občutka za tempo/dinamiko/agogiko. Glasbeni razvoj je pomemben že v zgodnjih otroških letih, zato morajo biti pedagoški delavci pozorni na znake glasbene inteligence, da jo lahko potem na ustrezen način spodbujajo in razvijajo ter s tem pomagajo k celotnemu intelektualnemu razvoju otroka in njegove osebnosti. Če rečemo, da je otrok »naš angel« in glasba »govor angelov«, potem mu tega nikakor ne smemo odvzeti.

Ključne besede: glasbena inteligenca, glasbeni razvoj, absolutni posluh, »Mozart effect«, harmonski posluh, zborovsko petje.

MUSICAL DEVELOPMENT AND THE INTRODUCTION OF PRE-SCHOOL CHILDREN TO CHORAL SINGING

Abstract: Musical intelligence plays a crucial role, as its wide spectrum of influence extends to other areas of personal development (auditory sensitivity, attention, memory, thinking, creative imagination, speech; reduction of aggression, overcoming fear/loneliness... the power of music – the "Mozart effect"). The younger the child, the greater the impact of music on cognitive development. The development of musical abilities is built throughout childhood, with each stage marking a period of heightened sensitivity for the growth of specific musical skills. Musical development is encouraged through performance, listening, and creativity. With appropriate stimulation and an understanding of musical development, it is possible to achieve absolute pitch between the ages of 2 and 4 (if the child begins formal musical education, such as learning an instrument, during this period). Absolute pitch is based partly on learning processes and partly on genetic predispositions.

By introducing preschool children to choral singing, we offer them the experience of artistic processes, the development of musicality and aesthetic perception, the improvement of vocal technique, intonation, and vocal range, as well as the strengthening of musical memory, rhythmic/melodic/harmonic hearing, phrasing skills, and the sense of tempo, dynamics, and agogics. Musical development is essential in the early years of childhood; therefore, educators must be attentive to signs of musical intelligence so they can encourage and foster it in appropriate ways, thereby contributing to the overall intellectual growth of the child and the development of his or her personality. If we say that a child is "our angel" and music is "the language of angels," then we must never deprive them of it.

Keywords: musical intelligence, musical development, absolute pitch, "Mozart effect," harmonic hearing, choral singing.

Literatura

- Denac O., (2002). Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Gardner H., (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- Kovič J., (2000). Amadeusov abecednik (mala šola glasbe). Ljubljana: Modrijan.
- Motte-Haber H., (1990). Psihologija glasbe. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oblak B., (1997). Ustvarjalnost v glasbeni vzgoji, Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, str. 121-128.
- Parouty M., (1998). Mozart – ljubljene bogov. Ljubljana: DZS.
- Pesek A., (1997). Otroci v svetu glasbe: izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sicherl-Kafol B., (2001). Celostna glasbena vzgoja (srce – um – telo). Ljubljana: Debora.

Swanwick K., (1988). Music, mind and education. London: Routledge.
Voglar M., (1989). Otrok in glasba: metodika predšolske glasbene vzgoje. Ljubljana: DZS.
Waugh A., (2000). Klasična glasba – vodnik za poslušanje in spoznavanje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Internetni viri (Mozart Effect):
<http://www.mozarteffect.com>

NAJPREJ VARNO, POTEM UČNO

Sažetak: Uvajalno obdobje pri otrocih, starih od 1 do 2 leti, je čas, ko otrok prvič doživlja daljšo ločitev od staršev. Separacijska kriza je normalen del razvoja – otrok ob ločitvi doživlja tesnobo, strah in čustveno stisko, saj še nima notranjih strategij za samo pomirjanje. Pomirja se skozi telo, zaznavanje in odnos z odraslim.

V skladu s pristopom varne navezanosti (Miha Ruparčič) in načelom *The Power of Showing Up* (Siegel & Bryson) je najpomembnejše, da otrok ob uvajanju čuti, da je viden, varen, pomirjen in zaupa odraslim. Ključni so postopnost, prisotnost staršev in čustvena uglašenost med vsemi vključenimi. Pomembna pa je tudi psihofizična pripravljenost vzgojiteljic – zavedanje, da je uvajanje čustveno zahtevno obdobje, polno stisk, solz in negotovosti. Zato je nujna organizacijska in čustvena podpora vodstva ter svetovalne službe, ki omogoča vzgojiteljicam, da same ohranjajo občutek varnosti in miru, kar otrokom daje možnost, da se pomirijo in zaupajo. Sprostitvene dejavnosti za otroke, čuječe tehnike za starše ter skupni rituali slovesa pomagajo lajšati separacijsko stisko. Opazovalni list in sprotna evalvacija nudita strokovni vpogled v otrokovo prilagajanje in kakovost sodelovanja med vrtcem in družino.

Ključne besede: varna navezanost, separacijska kriza, uvajalno obdobje, čustvena regulacija, sodelovanje s starši, strokovna podpora, čuječnost, sprostitvene dejavnosti.

SAFETY FIRST, LEARNING FOLLOWS

Abstract: The adaptation period for children aged 1–2 marks the first time many experience a longer separation from their parents. Separation anxiety is a normal developmental phase — during this time, children feel distress, fear, and emotional discomfort, as they have not yet developed inner strategies for self-soothing. Comfort and regulation happen through the body, sensory experiences, and attuned relationships with adults.

Following the principles of secure attachment (Miha Ruparčič) and the framework of *The Power of Showing Up* (Siegel & Bryson), the key is ensuring that the child feels Seen, Safe, Soothed, and Secure. Gradual transitions, parental presence, and emotional attunement between all involved adults are crucial for a positive adjustment. Equally important is the psychophysical readiness of educators — understanding that adaptation is a sensitive and emotionally demanding period filled with uncertainty and strong emotions. Therefore, organizational and emotional support from the leadership team and counselling services is essential. This support helps educators maintain calmness and emotional availability, allowing children to feel safe and to trust.

Relaxation activities for children, mindfulness techniques for parents, and shared goodbye rituals help ease separation distress. The use of an observation sheet and ongoing evaluation provides valuable insights into each child's emotional adaptation and strengthens collaboration between the kindergarten and families.

Keywords: secure attachment, separation anxiety, adaptation period, emotional regulation, parent collaboration, educator support, mindfulness, relaxation activities.

MATEMATIČNA IGRA IN SPRETNOSTI CICIMATIKA

Povzetek: Otroci matematiko srečujejo na različnih področjih življenja in ustvarjanja, zato je matematika v vrtcu pomembna za razvijanje matematičnega mišljenja, jezika ter matematičnih spretnosti. Matematično okolje v vrtcu je organizirano tako, da logično širi svet otrokovih izkušenj. Otroci poglobljajo in širijo svoje znanje ob aktivni vključenosti v matematično igro. Pri pridobivanju matematičnega znanja otroci razvijajo zmožnost reševanja matematičnih problemov ter pridobivajo izkušnje z načrtovanjem korakov, raziskovanjem različnih načinov reševanja problemov ter napovedovanjem in vrednotenjem smiselnosti dobljenih rešitev. Matematično znanje otrokom pomaga pri sprejemanju odločitev v njihovem življenju in jim omogoča aktivno vključevanje v družbo. Naloga nas, vzgojiteljev je pripravljati spodbudno učno okolje, ohranjati otroško radovednost, prepoznati in spodbujati njihove želje za učenje ter jim omogočiti, da matematiko doživljajo kot prijetno izkušnjo. Matematika v vrtcu je priložnost odprtih vprašanj, kjer otrok z dovolj časa in procesa postopoma pride do dragocenih matematičnih odkritij, ki jih lahko utrjuje in povezuje z vsemi kurikularnimi področji.

Ključne besede: matematika, igra, spodbudno učno okolje.

MATH GAME AND SKILLS CICIMATICS

Abstract: Children encounter mathematics in various areas of life and creativity; therefore, mathematics in preschool is important for developing mathematical thinking, language, and skills. The mathematical environment in kindergarten is organized in a way that logically expands the world of the child's experiences. Children deepen and broaden their knowledge through active engagement in mathematical play. While acquiring mathematical knowledge, children develop the ability to solve mathematical problems and gain experience in planning steps, exploring different problem solving strategies, as well as predicting and evaluating the relevance of the obtained solutions. Mathematical knowledge helps children make decisions in their lives and enables them to actively participate in society. Our task as educators is to create a stimulating learning environment, maintain children's curiosity, recognize and encourage their desire to learn, and help them experience mathematics as an enjoyable and positive experience. Mathematics in preschool offers opportunities for open ended questions, where the child, given enough time and process, gradually arrives at valuable mathematical discoveries that can be reinforced and connected across all curricular areas.

Keywords: mathematics, the game, a stimulating learning environment.

SPOZNAVANJE RAZLIČNIH PODROČJI NARAVOSLOVJA V VRTCU S POMOČJO RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ

Povzetek: V vrtcu se vzgojitelji veliko poslužujejo naravoslovnih vsebin, vendar so te večinoma povezane s spoznavanjem naravnega okolja. Manj se poslužujejo drugih tematik, ki so bolj abstraktne in težje razumljive. Z ustreznim didaktičnim pristopom je otrokom v vrtcu, na njim razumljiv način, mogoče predstaviti prav vse vsebine. Pogosto se rešitev skriva v tem, da v načrtovanje raziskovanja vključimo otroke in tako sami podajajo ideje za njegov potek, vloga vzgojitelja pa je, da bdi nad njimi in jih usmerja. S svojo predstavitvijo želim predstaviti spoznavanje naravoslovnih vsebin preko raziskovalnih vprašanj. Izpostaviti želim pomen otrokove pozitivne izkušnje pri raziskovanju in eksperimentiranju, saj si s tem pridobiva veselje in pozitivno naravnost do naravoslovnih vsebin. To jim ponuja dobro popotnico, da se veselijo odkrivanja novih spoznanj, ob enem pa spoznavajo, da vsega ni mogoče razumeti in ni nujno, da na vsa vprašanja najdemo odgovor.

Ključne besede: otrok, naravoslovje, raziskovanje, participacija

EXPLORING DIFFERENT AREAS OF NATURAL SCIENCE IN KINDERGARTEN WITH THE HELP OF RESEARCH QUESTIONS

Abstract: In kindergarten, educators make extensive use of science content, but these are mostly related to learning about the natural environment. They use other, more abstract and difficult-to-understand topics less frequently. With an appropriate didactic approach, it is possible to present all types of content to preschool children in a way that is understandable to them. The solution often lies in involving children in the planning of exploration, allowing them to contribute ideas for the process, while the educator's role is to guide and support them. With my presentation, I would like to show how scientific concepts can be introduced through research questions. I wish to highlight the importance of children's positive experiences with research and experimentation, as this helps them develop joy and a positive attitude toward science. This provides them with a solid foundation for enjoying the discovery of new knowledge, while also realizing that not everything can be fully understood and that not all questions necessarily have an answer.

Keywords: child, science, research, participation

POMEN POVEZOVANJA PODROČIJ KURIKULA V PRAKSI VRTCA

Povzetek: Prispevek predstavlja primer dobre prakse iz vrtca, kjer so otroci, stari 1–2 leti, preko igre, gibanja, raziskovanja in ustvarjalnih dejavnosti spoznali matematična pojma kriva in ravna črta. Dejavnosti so bile načrtovane celostno in so vključevale vsa kurikularna področja (matematično, družbeno, likovno-senzorično, naravoslovno, gibalno, konstrukcijsko in jezikovno), kar je omogočilo, da je vsak otrok sodeloval na način, ki mu je blizu. Povezovanje področij je bilo ključnega pomena za raznolikost spodbud, večjo dostopnost vsebin in razvoj različnih kompetenc. Učenje je potekalo skozi izkustvene dejavnosti, ponavljanje in aktivno vključevanje, kar je spodbujalo notranjo motivacijo ter razvoj jezika, mišljenja, gibanja in sodelovanja. Otroci so pojme začeli samostojno uporabljati v vsakdanjem življenju, kar kaže na globlje razumevanje in potrjuje, da interdisciplinarni pristopi v vrtcu, ki potekajo preko igre, omogočajo razvojno ustrezne in otrokom privlačne učne izkušnje.

Ključne besede: Povezovanje kurikularnih področij, igra, matematika, izkustveno učenje, razvoj kompetenc, notranja motivacija

THE IMPORTANCE OF CONNECTING CURRICULAR AREAS IN KINDERGARTEN PRACTICE

Abstract: This paper presents a good practice example from a kindergarten where children aged 1–2 years explored the mathematical concepts of curved and straight lines through play, movement, exploration, and creative activities. The activities were designed holistically, integrating all curricular areas (mathematical, social, visual-sensory, natural sciences, physical, constructive, and language), allowing each child to engage in a way that was most suitable for them. Connecting these areas was essential for providing diverse stimuli, greater accessibility to content, and the development of various competencies. Learning took place through experiential activities, repetition, and active participation, fostering intrinsic motivation and the development of language, thinking, movement, and cooperation. Children began using these concepts independently in their daily lives, demonstrating deeper understanding and confirming that interdisciplinary approaches in kindergarten, facilitated through play, provide developmentally appropriate and engaging learning experiences for children.

Keywords: Connection of curricular areas, play, mathematics, experiential learning, development of competencies, intrinsic motivation

VRTEC V NARAVI – VZGOJA NA PROSTEM

Povzetek: Slovenija je država z bujno in raznoliko naravo. Kjerkoli se nahajamo, lahko nedaleč najdemo gozd, park z jezerom, močvirje ali travnik, prepredene s sprehajalnimi potmi in stezicami. Strokovni delavci v vrtcih in šolah imajo priložnost izkoristiti naravne danosti in otrokom v okviru vzgojnih in učnih programov omogočiti pristen stik z naravo. Vzgoja na prostem otrokom ponuja edinstveno priložnost za celostni razvoj v naravnem okolju. Naravo lahko otrokom predstavimo kot odprto igralnico, ki je dragocen prostor, v katerem se otroci prek igre učijo in raziskujejo, in ni omejen z ograjami ali zidovi. V naravi otroci na neformalen in sproščen način spoznavajo svet okoli sebe, razvijajo občutek odgovornosti do okolja in razumejo pomen ohranjanja naravnega ravnovesja. Tak način učenja otrokom pomaga razvijati potrpežljivost, spoštovanje, empatijo in povezanost s sočlovekom in naravo. Ob tem lahko naravno krepijo svojo domišljijo, radovednost in notranji mir – vrednote, ki so v sodobnem času in hitrem tempu življenja pogosto zanemarjene.

Ključne besede: narava, gozd, otrok, igra, učenje, kurikulum, spoštovanje, vrednota

FOREST KINDERGARTEN – OUTDOOR EDUCATION

Abstract: Slovenia is a country of lush and diverse nature. Wherever we are, there is always a forest, a park with a lake, a wetland or a meadow nearby, criss-crossed by numerous walking paths and hiking trails. Educators in kindergartens and schools have the opportunity to take advantage of these natural features and give children real contact with nature through educational and learning programmes. Outdoor education offers children a unique opportunity for holistic development in a natural environment.

We can present nature to children as an open playground — a valuable space where they can learn, explore and play freely without being restricted by walls or confined space. In nature, children learn about the world around them in an informal and relaxed way, while developing a sense of responsibility for the environment and understanding the importance of maintaining the natural balance. This way of learning helps children develop patience, respect, empathy and a deep connection with others and with nature. At the same time, it naturally nurtures their imagination, curiosity and inner peace — values that are often neglected in today's fast-paced, modern world.

Key words: nature, forest, child / children, play, learning, curriculum, respect, value/values

Literatura

Devjak, T., in Berčnik, S. (2018). Vzgoja predšolskega otroka. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
file:///D:/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025.pdf

DNEVNA RUTINA PO PRINCIPU FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

Povzetek: Formativno spremljanje je pristop, ki se vse bolj uveljavlja v predšolskem izobraževanju, saj omogoča vzgojiteljem spremljanje napredka otrok na način, ki poudarja njihov celosten razvoj. V vrtcu predstavlja pomembno orodje za vzgojitelje, saj jim omogoča, da ne le ocenjujejo, temveč tudi oblikujejo izobraževalne priložnosti, ki ustrezajo potrebam vsakega otroka. S pomočjo tega procesa se otroci ne le učijo novih veščin, ki so ključne za vsakodnevno življenje, temveč pridobivajo tudi samozavest in motivacijo za nadaljnje učenje.

Formativno spremljanje ni novost, saj vse to v vrtcu že počnemo. Tako sem se v šolskem letu 2024/2025 odločila, da se formativnega spremljanja lotim načrtno, bolj sistematično, z jasnimi cilji in začrtano učno potjo. Formativno spremljanje sem v polovičnem oddelku devetih otrok, starih med 3 in 4 leta, uvedla v dnevno rutino, saj gre pri usvajanju dnevne rutine za usvajanje osnovnih veščin, ki so ključne za življenje. Glede na situacijo ob pričetku šolskega leta smo največ pozornosti namenili sedenju na stolu – tako med obroki, kot med raznimi drugimi dejavnostmi. Ker gre za oddetek, v katerega je vključen otrok z MAS, deklica z govorno-jezikovnimi motnjami ter še štirje otroci, ki so vključeni v razne obravnave (psiholog, razvojna ambulanta, delovna terapija), je bilo potrebnega kar nekaj truda, da smo prišli do stanja, ko smo lahko pričeli z nadgradnjo osnov, z uvajanjem samopostrežnega prehranjevanja, z izvajanjem jutranjega kroga. Pri spremljanju napredka sem se osredotočila na različne metode, kot so anekdotski zapisi, ustvarjanje portfolia vsakega otroka ter fotografiranje napredka, kar mi je omogočilo, da natančno beležim vsak dosežek, ki ga otrok doseže skozi čas. Portfolii in fotografije so otrokom in njihovim staršem omogočili jasen vpogled v razvoj in napredek na področju vsakodnevnih veščin. Poleg tega sem v začetnem obdobju otrokom omogočila dodatno motivacijo z uporabo štempljev, ki so predstavljali nagrado za pravilno sedenje za mizo med obroki. Ta oblika pozitivnega ojačanja je spodbujala otroško zaupanje v lastne sposobnosti, hkrati pa krepila željo po nadaljnjem učenju in razvijanju novih veščin.

Ključne besede: formativno spremljanje, otrok, učna pot, veščine, PECS.

DAILY ROUTINE BASED ON THE PRINCIPLE OF FORMATIVE MONITORING

Abstract: Formative monitoring is an approach that is becoming increasingly popular in preschool education, as it enables educators to monitor children's progress in a way that emphasizes their holistic development. In kindergarten, it is an important tool for educators, as it allows them not only to assess but also to design educational opportunities that meet the needs of each child. Through this process, children not only learn new skills that are essential for everyday life, but also gain confidence and motivation for further learning.

Formative assessment is not new, as we already do all of this in kindergarten. So, in the 2024/2025 school year, I decided to approach formative assessment in a more planned and systematic way, with clear goals and a defined learning path. I introduced formative assessment into the daily routine of a half-day class of nine children aged between 3 and 4 years old, as the acquisition of skills is a continuous process. I introduced formative monitoring into the daily routine of a half-day class of nine children aged between 3 and 4, as the daily routine involves learning basic skills that are essential for life. Given the situation at the beginning of school year, we focused most of our attention on sitting on a chair – both during meals and various other activities. As this is a class that includes a child with MAS, a girl with speech and language disorders, and four other children who are involved in various treatments (psychologist, developmental clinic, occupational therapy), it took quite a bit of effort to reach a point where we could begin to build on the basics, introducing self-service eating and implementing a morning circle.

When monitoring progress, I focused on various methods, such as anecdotal notes, creating a portfolio for each child, and photographing their progress, which allowed me to accurately record each achievement that the child made over time. The portfolios and photographs provided children and their parents with a clear insight into their development and progress in everyday skills. In addition, during the initial period, I provided the children with additional motivation by using stamps as a reward for sitting correctly at the table during meals. This form of positive reinforcement boosted the children's confidence in their own abilities, while also strengthening their desire to continue learning and developing new skills.

Keywords: formative monitoring, a child, learning path, skills, PECS.

POTENCIJAL „JUTARNJEG KRUGA“

Sažetak: Odgojitelji djece rane i predškolske dobi aktivnosti i metode rada planiraju shodno djetetovim individualnim potrebama, željama i interesima, a u skladu s razvojnim potrebama i potencijalom. Svaki odgojitelj puno vremena i truda ulaže u kreiranje kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja te kvalitetnih i djeci primjerenih aktivnosti. „Jutarnji krug“ naziv je aktivnosti koje se planiraju za cijelu odgojno-obrazovnu skupinu i provode se u jutarnjem terminu, najčešće odmah po dolasku sve djece u dječji vrtić. U tom vremenskom periodu odgojitelji pomno planiraju provođenje brojnih aktivnosti koje djeluju na cjelokupni razvoj djece, potiču djecu na uključivanje i jačaju grupnu koheziju. Izlaganje će prikazati primjer iz odgojno-obrazovnog procesa, potencijal koji nosi jutarnje okupljanje te pravodobno i kvalitetno pripremanje didaktike i metoda kao alata u cilju osnaživanja djetetovog cjelokupnog rasta i razvoja u kontekstu dječjeg vrtića.

Ključne riječi: odgojitelj, djeca rane i predškolske dobi, didaktika, metodika, aktivnosti

"MORNING CIRCLE" POTENTIAL

Abstract: Educators of early and preschool children like to plan activities and methods according to the child's individual needs, wishes and interests, but in accordance with developmental needs and potential. Every educator invests a lot of time and effort in creating a high-quality spatial and material environment and high-quality and appropriate activities for children. "Morning Circle" is the name of the activities that are planned for the entire educational group and are carried out in the morning, usually immediately after the arrival of all the children at the kindergarten. In this weather period, educators carefully plan the implementation of numerous activities that affect the overall development of children, encourage children to get involved and strengthen group cohesion. The presentation will show an example from the educational process, the potential of the morning assembly and the timely and high-quality preparation of didactics and methods as a tool with the aim of enriching the child's overall growth and development in the context of kindergarten.

Key words: educator, children with disabilities and preschool age, didactics, methodology, activities

DIGITALNA TEHNOLOGIJA KAO PARTNER U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak: U suvremenom svijetu digitalne kompetencije u predškolskoj dobi važne su jer djecu pripremaju za život i učenje u tehnološki razvijenom društvu. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, kao službeni dokument u Republici Hrvatskoj navodi digitalnu kompetenciju kao jednu od temeljnih sastavnica za cjeloživotno učenje. Kroz primjereno i vođeno korištenje digitalnih alata u vrtiću, djeca razvijaju ranu informatičku pismenost, kreativnost, kritičko razmišljanje i sposobnost rješavanja problema. Digitalni sadržaji mogu poticati jezični, matematički, socijalni i spoznajni razvoj te omogućuju individualizirano, ali i timsko učenje. Ključno je da odgojitelji vode računa o sigurnosti, mjeri korištenja tehnologije i povezivanju digitalnog iskustva s igrom, pokretom i stvarnim svijetom. U radu ću prikazati primjer dobre prakse Digitalna tehnologija kao partner u odgoju i obrazovanju. U suradnji s dva vrtića u Hrvatskoj nastao je projekt Lonac pun okusa i mirisa. Projekt je usmjeren na upoznavanje djece s kulturnom baštinom i tradicijom kraja odakle potječu, s naglaskom na tradicionalnu hranu i stare recepte. Suradnja između vrtića odvijala se putem ZOOM platforme, online javljanjima. Na taj način djeca su učila o digitalnom mediju te stjecala nove znanja i vještine. Ključne riječi: digitalizacija, metodika, tradicija, vrtić.

DIGITAL TECHNOLOGY AS A PARTNER IN EDUCATION I EDUCATION

Abstract: In the modern world, digital competences in preschool age are important because they prepare children for life and learning in a technologically developed society. The national curriculum for early and preschool education, as an official document in the Republic of Croatia, lists digital competence as one of the fundamental components for lifelong learning. Through the appropriate and guided use of digital tools in kindergarten, children develop early information literacy, creativity, critical thinking and the ability to solve problems. Digital content can encourage linguistic, mathematical, social and cognitive development and enable individualized or team learning. It is crucial that educators take into account safety, measure the use of technology and connect the digital experience with play, movement and the real world. I would like to show an example of good practice Digital technology as a partner in education. In cooperation with two kindergartens in Croatia, the Lonac project was created, full of taste and smell. The project is aimed at introducing children to the cultural heritage and traditions of the place where they come from, with an emphasis on traditional food and old recipes. Cooperation between kindergartens took place via the ZOOM platform, online messages. In this way, the children learned about digital media and acquired new knowledge and skills. Keywords: digitization, methodology, tradition, kindergarten.

*Boris Ložnjak, Dječji vrtić "Špansko", Zagreb, Hrvatska
E-mail: borisloznjak@gmail.com*

GLAZBA - AKTIVNOST KOJA NAS PRATI U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU

Sažetak: Upoznavanje djece sa glazbom počinje od najranijih dana putem tapšalica, brojalice, uspavanki, jednostavnih pjesmica prilagođenih tekstem i notama ranoj životnoj dobi. Djeca već u jaslčkoj dobi pokazuju interes za različite izvore zvukova i tonova. Postaju im zanimljive udaraljke i instrumenti, kako puhači tako i žičani i oni sa klavijaturama. Zato smo odlučili djecu u četvrtoj i petoj godini života upoznati sa glazbenicima koji sviraju različite instrumente kako bi nam predstavili sebe, instrumente koje sviraju i svoju ljubav prema glazbi.

MUSIC - AN ACTIVITY THAT ACCOMPANIES US IN EVERYDAY LIFE

Abstract: Children's introduction to music begins from the earliest days through clapping, counting, lullabies, simple songs adapted to texts and notes early in life. Children show an interest in different sources of sounds and tones already at the nursery age. Percussion and instruments are becoming interesting to them, both brass and strings, and those with keyboards. That's why we decided to introduce children in the fourth and fifth year of life to musicians who play different instruments in order to introduce themselves, the instruments they play and their love for music.

ULOGA ODGOJITELJA KOD POTICAJNOG OKRUŽJA

Sažetak: Kako profesija predstavlja glavnu djelatnost, zanimanje za koje se stječe određena obrazovna sprema kojom se zarađuje za život, tako i odgojiteljska profesija ima kompleksan put razvoja. Pristup profesionalnom razvoju odgojitelja promatra odgojiteljsku profesiju sa specifičnostima zanimanja usmjerenim na obrazovanje, trajna stručna usavršavanja i društveni razvoj. Povijesni razvoj odgojiteljske profesije je napredovao, od prvih tečajeva do današnjih odgojitelja, koji se obrazuju na sveučilišnim preddiplomskim studijima i koji imaju mogućnost doškolovati se od diplomskog sveučilišnog studija sve do postdiplomskih sveučilišnih studija. Kontinuirani rast i razvoj profesije je nužan za svakog profesionalca koji radi s djecom rane i predškolske dobi i želi pozitivno utjecati na cjelokupni rast i razvoj, pratiti individualne interese te zadovoljavati potrebe djece.

Blanuša Trošelj (2018) u svojim istraživanjima prepoznaje važnosti nedostatka istraživanja profesionalnog razvoja odgojitelja. Onemogućava se definirati specifičnosti odgojiteljskog poziva. Nadalje, raspravlja o temeljnim mjerilima kojim poziv postaje profesija. Istraživanje je pokazalo kako većina odgojitelja, bez obzira na težine obavljanja svoje profesije, nije htjela napustiti svoj poziv. Dio odgojitelja navodi da su važnu ulogu u njihovom profesionalnom razvoju imale kolegice, stručni suradnici i ravnatelji s njihovim pozitivnim povratnim informacijama, savjetima i preporukama. Kod samoprocjene stručnosti statistički značajne razlike bile su između odgojitelja s manje radnog staža i s više radnog staža. Odgojitelji s manje radnog staža visoko procjenjuju svoju stručnost. Autorica prema dužini radnog staža navodi šest modela profesionalnog razvoja odgojitelja:

- odgojitelj početnik (0 – 3); - refleksivni odgojitelj (4 – 7); - napredni odgojitelj (8 – 12); - rutinski odgojitelj (16 – 23); - odgojitelj ekspert (24 – 30) - odgojitelj veteran (iznad 30 godina radnog staža).

Svaki model je nazvan po poveznici uz specifičnosti određenog razdoblja godina radnog staža. Modeli daju prijedloge kako poticati profesionalni razvoj odgojitelja na individualnoj razini, razini unutar odgojno obrazovne ustanove i razini cjelokupnog sustava. Izlaganjem ćemo vam predstaviti koliko je važna uloga odgojitelja kod kreiranja poticajnog materijalnog okružja u dječjem vrtiću. Osnovne strategije vrijednosti odgojitelja su od izvrsnosti, povjerenja, odgovornosti, motiviranosti, prilagodljivosti, predanosti sve do suradnje. Ključni čimbenici uspjeha su kvaliteta, iskustvo, dostupnost, usmjerenost, globalna perspektiva, kompetencijski pristup, stručnost, učinkovitost, relevantnost, vidljivost i materijalna te didaktička sredstva. Ako pristupimo svim navedenim elementima kao iznimno važnim, onda prepoznamo kompleksnost organizacije i provedbe trajnih stručnih usavršavanja te osobnog profesionalnog razvoja odgojitelja u kreiranju metodike učenja djece rane i predškolske dobi.

THE ROLE OF THE EDUCATOR IN A STIMULATING ENVIRONMENT

Abstract: Just as the profession represents the main activity, the interest for which a certain facial preparation is acquired, with which one earns a living, so the teaching profession has a complex path of development. The approach to the teacher's professional development looks at the teacher's profession with specific interests focused on education, continuous professional development and social development. The historical development of the teaching profession has progressed, from the first courses to today's educators, who are educated at university undergraduate studies and who have the opportunity to further their education from graduate university studies to postgraduate university studies. Continuous growth and development of the profession is necessary for every professional who likes to work with children of early and preschool age and wants to have a positive influence on the overall growth and development, follow individual interests and meet the needs of children. In her research, Blanuša Trošelj (2018) recognizes the importance of the lack of research into the professional development of educators. It is impossible to define the specifics of the educator's call. Furthermore, he discusses the fundamental criteria by which a calling becomes a profession. The research showed that the majority of educators, regardless of the difficulty of performing their profession, did not want to abandon their vocation. Part of the educator states that colleagues, professional associates and principals played an important role in their professional development with their positive feedback, advice and recommendations. When it comes to self-assessed expertise, there were statistically significant differences between educators with less work experience and those with more work experience. Educators with less work experience rate their expertise highly. According to the length of service, the author lists six models of the professional development of educators: - beginner educator (0 – 3); - reflective educator (4 – 7); - advanced educator (8 – 12); - routine educator (16 – 23); - expert educator (24 – 30) - veteran educator (over 30 years of work experience). Each model is named after a link with the specifics of a certain period of years of service. The models give suggestions on how to encourage the professional development of educators at the individual level, the level within the educational institution and the level of the entire system. Through presentations, we will show you how important the role of the educator is in creating a stimulating material environment in the kindergarten. The basic strategies of the educator's values range from excellence, trust, responsibility, motivation, adaptability, dedication to cooperation. Key success factors are quality, expe-

rience, availability, focus, global perspective, competence approach, expertise, efficiency, relevance, visibility and material didactic resources. If we approach all the mentioned elements as extremely important, then we recognize the complexity of the organization and implementation of permanent professional training and the personal professional development of the educator in the creation of a learning methodology for children of early and preschool age.

MONTESSORI DIDAKTIKA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Sažetak: Montessori pedagogija je znanstveno utemeljena pedagoška metoda poučavanja koja u svoje središte postavlja dijete i njegovu sposobnost vlastita razvoja. Pedagoška metoda promiče pružanje djeci obogaćen prostor i materijale pomoću kojih ona mogu ostvariti svoje potencijale koji vode neovisnosti. "Pomozi mi da učinim sam!" jedna je od temeljnih krilatica nepokolebljivog promicanja svoga oduševljenja spontanog učenja djece koje je Marija Montessori zagovarala (Montessori, 2001). Koliko je Marija Montessori bila ispred svoga vremena potvrđuju brojna istraživanja koja još uvijek mogu učiti iz njezina rada, a čiji pedagoški modeli definiraju sljedeće odrednice: samostalnost, sloboda izbora, sloboda kretanja, sloboda izbora mjesta rada, tišina, individualizacija, senzomotorička integracija i red (Philipps, 1999). Cilj ovog izlaganja je prikazati osnovna načela Montessori didaktike u vrtićkom okruženju, opisati specifičnost Montessori materijala, ulogu odgajatelja te analizirati prednosti ove metode za djecu ranog i predškolskog uzrasta. Montessori didaktika stavlja naglasak na slobodu izbora, samostalno učenje i razvoj kroz senzornu stimulaciju i praktičan rad. Montessori didaktika snažna je alternativa tradicionalnim metodama predškolskog odgoja. Njena vrijednost leži u razumijevanju djeteta kao aktivnog sudionika u vlastitom razvoju kojem treba omogućiti slobodu, ali i strukturu. Kroz pripremljeno okruženje i pažljivo odabrane materijale te posvećen rad odgajatelja Montessori vrtić postaje mjesto gdje dijete razvija ne samo znanje već i karakter, osjećaj zajedništva i ljubav prema učenju (Bašić, 2011).

Ključne riječi: dijete, didaktika, Montessori pedagogija, učenje

MONTESSORI DIDACTICS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: Montessori pedagogy is a scientifically based teaching method that puts the child and his ability to develop at its center. The pedagogical method promotes providing children with an enriched space and materials with which they can realize their potential that leads to independence. "Help me to do it myself!" it is one of the fundamental slogans of the unwavering promotion of enthusiasm for the spontaneous learning of children advocated by Maria Montessori (Montessori, 2001). How much Maria Montessori was ahead of her time is confirmed by numerous studies that can still learn from her work, but whose pedagogical models define the following guidelines: independence, freedom of choice, freedom of movement, freedom to choose the place of love, silence, individualization, sensorimotor integration and order (Philipps, 1999). The aim of this presentation is to show the basic principles of Montessori didactics in a kindergarten environment, to describe the specificity of Montessori materials, the role of the educator, and to analyze the advantages of this method for children of early and preschool age. Montessori didactics emphasizes freedom of choice, independent learning and development through sensory stimulation and practical love. Montessori didactics is a strong alternative to traditional methods of preschool education. Its value lies in the understanding of the child as an active participant in his own development who needs to be given freedom and structure. Through the prepared environment and carefully selected materials, dedicated to the love of the educator, the Montessori kindergarten becomes a place where the child develops not only knowledge but also character, a sense of community and a love of learning (Bašić, 2011).
Keywords: child, didactics, Montessori pedagogy, learning

Literatura

- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 205-214.
Montessori, M. (2001). *Otkriće djeteta*. Beograd: Čigoja štampa.
Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Zagreb: Naklada Slap.

POTICANJE RAZVOJA EKOLOŠKE SVIJESTI DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak: Tema ovoga izlaganja usmjerena je na važnost promicanja i očuvanja prirodne baštine za život te razvijanje navika i ponašanja kod djece, koja doprinose poticanju raznovrsnih kompetencija na području odgoja i obrazovanja za okoliš. Razvijanje dječje svijesti o važnosti suživota s prirodom te njezinoj izravnoj povezanosti sa zdravljem i kvalitetom života, jedan su od prioriteta očuvanja prirodne baštine. Kroz integrirani pristup odgojno-obrazovnom radu, naglasak je na svakodnevnim aktivnostima koje djecu uče kako prepoznati, cijeniti i čuvati prirodne resurse. Poseban fokus stavlja se na zdravu prehranu kao temelj tjelesnog i mentalnog zdravlja te na ulogu ljekovitog bilja u očuvanju zdravlja. Odgojitelj ima ključnu ulogu u približavanju tih tema djeci kroz upoznavanje s najčešćim vrstama ljekovitog bilja koje se mogu lako uzgajati u vrtićkom okruženju i svakodnevnu brigu o njemu. Djeca uče prepoznavati osnovno ljekovito bilje naših krajeva te njegove ljekovite osobine. U završnom dijelu obrađuje se primjena ljekovitog bilja u svakodnevnom životu, uključujući pripremu čajeva, prirodnih mirisnih ulja i krema te uključivanje prirodnih sastojaka u prehranu. Kroz senzibilizaciju djece za prirodu, uključivanje roditelja u projekt, potiče se razvoj ekološke svijesti, odgovornosti i zdravih životnih navika.

Ključne riječi: dijete, ekologija, ljekovito bilje, zdravlje

ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL AWARENESS IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract: The topic of this presentation is focused on the importance of promoting and preserving natural heritage for life and developing habits and behavior in children, which contribute to the stimulation of various competencies in the field of upbringing and education for the environment. Developing children's awareness of the importance of coexistence with nature and its direct connection with health and quality of life is one of the priorities of preserving natural heritage. Through an integrated approach to education, the emphasis is on daily activities that teach children how to recognize, value and protect natural resources. A special focus is placed on a healthy diet as the foundation of physical and mental health and on the role of medicinal plants in maintaining health. The educator has a key role in bringing these topics closer to children through familiarization with the most common types of medicinal plants that can be easily grown in the kindergarten environment and daily care for them. Children learn to recognize the basic medicinal plants of our region and their healing properties. The final part deals with the application of medicinal plants in everyday life, including the preparation of teas, natural scented oils and creams, and the inclusion of natural ingredients in the diet. By sensitizing children to nature, involving parents in the project, the development of ecological awareness, responsibility and healthy lifestyle habits is encouraged.

Keywords: child, ecology, medicinal plants, health

UTJECAJ PROSTORNO - MATERIJALNOG OKRUŽENJA NA DJEČJU IGRU. ODGOJNA SKUPINA "LOPOČI"

Sažetak: Prostor kao "treći odgojitelj" nudi djeci mogućnost istraživanja, slobodnog odabira aktivnosti i poticaja. Cilj je stvoriti okruženje u kojem dijete ostvaruje sve svoje kompetencije, upoznaje svijet koji ga okružuje, jer je upravo ovo vrijeme najintenzivnijeg razvoja i učenja. Prostor po mjeri djeteta potiče istraživanje, doživljaj zadovoljstva i slobode. Pripremljeno prostorno - materijalno okruženje u skladu je s njihovim mogućnostima, ali i izazov s obzirom na specifičnost skupine. Djeca su različite dobi te je izazov osmisliti prostor, nuditi poticaje kako bi se svi njihovi potencijali ostvarili. Dokumentiramo njihovu igru, zajedničku suradnju i interakciju, imajući u vidu različitost u razumijevanju i manipuliranju, s obzirom na dob i individualne razlike. U kreiranju prostora uključujemo i roditelje kroz različite zadatke i vikend izazove. U prikazu prakse vidljivo je kako prostor utječe na dječju igru, a zadatak nas odgojitelja je biti voditelj, arhitekt i dizajner u samom procesu.

THE INFLUENCE OF THE SPATIAL AND MATERIAL ENVIRONMENT ON CHILDREN'S PLAY. EDUCATIONAL GROUP "LOPOČI"

Abstract: The space as a "third educator" offers children the opportunity to explore, freely choose activities and encourage them. The goal is to create an environment in which the child realizes all his competencies, gets to know the world that surrounds him, because this is precisely the time of the most intensive development and learning. A space tailored to the child encourages exploration, experience satisfaction and freedom. The prepared spatial - material environment is in accordance with their capabilities, or a challenge considering the specificity of the group. Children are of different ages, and the challenge is to make sense of the space, to offer incentives so that all their potentials are realized. We document their play, joint cooperation and interaction, bearing in mind the difference in understanding and manipulation, taking into account age and individual differences. In creating the space, we involve parents through various tasks and weekend challenges. The demonstration of practice shows how space affects children's play, but the task of us educators is to be a leader, architect and designer in the process itself.

VREDNOVANJE UČENIKA – PISANA PROVJERA ZNANJA

Sažetak: Za ovo predavanje nužno se prisjetiti triju kognitivnih razina učenja prema Bloomovoj taksonomiji. Najniža razina odnosi se na reproduktivno znanje temeljeno na memoriranju podataka. Razina konceptualnog razumijevanja uključuje razumijevanje pojava i procesa i osnova je trajnog znanja (koncepti). Rješavanje problema objedinjava više kognitivne razine: analizu, vrednovanje i stvaranje. Oblikovanje zadataka u pisanim provjerama znanja osjetljiv je posao jer o kvaliteti oblikovanih zadataka ovisi objektivnost utvrđivanja opsega i kvalitete usvojenog znanja. U ovom predavanju navest će se osnovne smjernice za oblikovanje i vrednovanje zadatak za pisanu provjeru znanja, analizirati primjere dobrih i loših zadataka, zadacima odrediti ishod, razinu i težinu te komentirati njihovu kvalitetu. U izlaganju će biti prikazani primjeri zadataka iz prirode, biologije i kemije.

STUDENT EVALUATION – WRITTEN TEST OF KNOWLEDGE

Abstract: For this lecture, it is necessary to remember the three cognitive levels of learning according to Bloom's taxonomy. The lowest level refers to reproductive knowledge based on data memorization. The level of conceptual understanding includes the understanding of phenomena and processes and is the basis of permanent knowledge (concepts). Problem solving combines higher cognitive levels: analysis, evaluation and creation. Designing tasks in written knowledge tests is a sensitive task, because the quality of the designed tasks depends on the objectivity of determining the scope and quality of acquired knowledge. In this lecture, the basic guidelines for the design and evaluation of tasks for the written test of knowledge will be stated, examples of good and bad tasks will be analyzed, the outcome, level and difficulty of the tasks will be determined, and their quality will be commented on. Examples of tasks from nature, biology and chemistry will be shown in the presentation.

INTERDISCIPLINARNO POUČAVANJE U PRIRODOSLOVLJU

Sažetak: Interdisciplinarno poučavanje u prirodoslovlju omogućuje učenicima da povežu znanja iz različitih znanstvenih područja kako bi razumjeli složene pojave u prirodi. Primjena ovog pristupa posebno je učinkovita pri obradi aktualnih tema kao što su globalno zagrijavanje, otapanje leda u različitim uvjetima, važnost morskih struja te promjene biljnog i životinjskog svijeta. Kroz temu globalnog zagrijavanja učenici mogu istraživati kako porast temperature utječe na otapanje leda na kopnu i moru, pritom razlikujući fizikalne procese u različitim uvjetima (npr. led u slatkoj vodi vs. morski led). To znanje povezuje fiziku, kemiju i geografiju. Daljnje posljedice, poput poremećaja u morskim strujama, mogu se proučavati kroz geografski i biološki pristup, uz razumijevanje njihovog utjecaja na klimu i život u oceanima. Promjene u klimi dovode i do promjene biljnog i životinjskog svijeta, što zahtijeva analizu iz biološke perspektive, ali i osvještavanje šireg društvenog i etičkog konteksta, čime se povezuje s građanskim odgojem i održivim razvojem.

Ovakav pristup ne samo da povećava razumijevanje prirodnih pojava, već potiče kritičko razmišljanje, rješavanje problema i aktivno uključivanje učenika u raspravu o važnim globalnim pitanjima.

INTERDISCIPLINARY TEACHING IN SCIENCE

Abstract Interdisciplinary teaching in science allows students to connect knowledge from different scientific fields in order to understand complex phenomena in nature. The application of this approach is particularly effective in dealing with current topics such as global warming, ice melting under different conditions, the importance of sea currents and changes in plant and animal life. Through this topic of global warming, students can investigate how the increase in temperature affects the melting of ice on land and sea, while differentiating the physical processes in different conditions (e.g. ice in fresh water vs. sea ice). This knowledge connects physics, chemistry and geography. Further consequences, such as disturbances in ocean currents, can be studied through a geographical and biological approach, with an understanding of their impact on climate and life in the oceans. Changes in the climate also lead to changes in plant and animal life, which requires analysis from a biological perspective, or awareness of the wider social and ethical context, which is connected to civic education and sustainable development. This approach not only increases the understanding of natural phenomena, but also encourages critical thinking, problem solving and active involvement of students in the discussion of important global issues.

Dragana Mamić, Marijana Vuković, Osnovna škola Sućidar, Split, Gimnazija dr. Mate Ujevića Imotski, Hrvatska
E-mail: dragana.mamic@skole.hr, marijana.vukovic5@skole.hr

BIOLOGIJA U SLUŽBI ODRŽIVOSTI: EKOLOŠKE TEME U OBRAZOVANJU

Sažetak: Metodika nastave biologije pruža vrijedne mogućnosti za integraciju teorijskih koncepata s aktualnim ekološkim izazovima, potičući razvoj kritičkog mišljenja i istraživačkih kompetencija učenika. U okviru međunarodnog programa SEMEP, tijekom školske godine 2023./2024., učenici Osnovne škole Sućidar (Split) i Gimnazije dr. Mate Ujevića (Imotski) proveli su projekt "Mjerenje ugljičnog otiska naših tanjura". Cilj istraživanja bio je ispitati utjecaj prehrambenih navika na emisiju stakleničkih plinova i, posredno, na proces zakiseljavanja mora. Koristeći anketne upitnike i strukturirane intervjue s članovima obitelji, učenici su prikupili podatke o tradicionalnim i suvremenim jelovnicima te proveli komparativnu analizu. Na temelju prikupljenih podataka izračunali su procijenjenu emisiju CO₂ za pojedine namirnice. Rezultati pokazuju da suvremeni jelovnici generiraju veću emisiju CO₂ u usporedbi s tradicionalnima, što može negativno utjecati na biomasu fitoplanktona i bioraznolikost morskih ekosustava. Uz znanstvenu važnost, projekt je imao i snažnu edukativnu dimenziju, potičući učenike i lokalnu zajednicu na promišljanje o povezanosti prehrambenih navika i očuvanja Jadranskog mora.

Ključne riječi: bioraznolikost, prehrambene navike, zakiseljavanje mora

BIOLOGY IN THE SERVICE OF SUSTAINABILITY: ECOLOGICAL THEMES IN EDUCATION

Abstract: The methodology of biology teaching provides valuable opportunities to integrate theoretical concepts with contemporary environmental challenges, fostering students' critical thinking and research competences. As part of the international SEMEP programme, during the 2023/2024 school year, students from Sućidar Primary School (Split) and Dr. Mate Ujević Gymnasium (Imotski) conducted the project "Measuring the Carbon Cost of Our Plates". The aim of this study was to explore the influence of dietary habits on greenhouse gas emissions and, indirectly, on ocean acidification. Using survey questionnaires and structured interviews with family members, students collected data on traditional and contemporary menus and performed a comparative analysis. Based on the collected data, they calculated the estimated CO₂ emissions for individual food items. The findings indicate that contemporary diets generate higher CO₂ emissions compared to traditional ones, potentially exerting a negative impact on phytoplankton biomass and marine biodiversity. In addition to its scientific significance, the project carried a strong educational dimension, encouraging both students and the local community to reflect on the connection between dietary choices and the preservation of the Adriatic Sea.

Keywords: biodiversity, dietary habits, ocean acidification

USMJERAVANJE I POTICANJE DJETETA NA SAMOSTALNO ISTRAŽIVANJE, MANIPULIRANJE I USVAJANJE NOVIH SPOZNAJA O GODIŠNJIM DOBIMA

Sažetak: Danas je fokus s podučavanja usmjeren na dijete i proces učenja i vrlo je važno pratiti dijete, njegove interese i prema tome prilagođavati pristup i metode poučavanja. Kroz slobodu, kreativne aktivnosti i poticajno okruženje trudimo se potaknuti djecu na razvijanje kritičkog mišljenja, sposobnost rješavanja problema, aktivno sudjelovanje u cijelom procesu i uvažavanje djetetovih ideja. Ono što je također važno je prilagoditi se različitim potrebama i mogućnostima svakog djeteta, a za to je važno promatrati dijete i pažljivo promišljati o pristupu i prilagođavanju okruženja i poticaja koje ćemo im nuditi. Rad odgojno obrazovnih djelatnika koliko je odgojno obrazovni toliko je dijelom i istraživački. Važno je da odgojitelj nema posebna očekivanja od pojedine djece, nego svako dijete treba prihvatiti takvo kakvo jest. „Dijete je aktivni, konstruktivni stvaralac svog razvoja odgoja i obrazovanja, a odrasla osoba mu je u tome samo pomagač koji pomaže i podupire njegov razvoj, odgoj i obrazovanje.“ (Miljak, 2009, str. 20) Kroz igru kao temeljnu aktivnost djetinjstva djeca razvijaju svoje spoznajne, emocionalne, socijalne i tjelesne kompetencije. Igra je osnova djetetova razvoja i kao takva naš je glavni saveznik u radu. Da bi igra bila uspješna i zabavna potrebno je osigurati sigurno i poticajno okruženje za djecu u kojem će ona moći slobodno istraživati, manipulirati i uživati. Didaktička sredstva koja nudimo djeci trebaju ih poticati na istraživanje, samostalno baratanje i otkrivanje karakteristika predmeta te im trebaju pobuditi njihovu urođenu radoznalost. Da bi se djeca uspješno razvijala u igri potreban je pokret. Pokret je važan jer pobuđuje osjetila, razvija mozak i jedan je od najvažnijih načina spoznaje. Kroz kretanje po okolini djeca istražuju, isprobavaju, manipuliraju, razvijaju svoje sposobnosti. Aktivirajući sva svoja osjetila djeca doživljavaju svijet oko sebe i ti podražaji koje upijaju čine njihovo glavno iskustvo.

U prikazu rada na temu „prikazat ćemo kako smo u jaslčkoj skupini, djeca starosti od 1-3 godine, uronili u priču o godišnjim dobima na način da su djeca kroz igru i aktivaciju svih svojih osjetila stjecala nova znanja i spoznaje. Kompetencije iz prirodoslovlja razvijali smo na način da smo djeci nudili poticajno okruženje koje ih je na zabavan način poticalo na istraživanje, razvijanje vještina, igru i zabavu.

Ključne riječi: didaktika, poticajno okruženje, osjetila, kompetencije iz prirodoslovlja

DIRECTING AND ENCOURAGING THE CHILD TO INDEPENDENT RESEARCH, MANIPULATION AND ACQUISITION OF NEW KNOWLEDGE ABOUT THE SEASONS

Abstract: Today, the focus of teaching is on the child and the learning process, and it is very important to follow the child, his interests and adjust the approach and teaching methods accordingly. Through freedom, creative activities and a stimulating environment, we try to encourage children to develop critical thinking, the ability to solve problems, active participation in the entire process and the import of children's ideas. What is also important is to adapt to the different needs and possibilities of each child, but for this it is important to observe the child and think carefully about the approach and adaptation of the environment and incentives that we will offer them. I like educational workers, as much as it is educational, it is also partly research. It is important that the educator does not have special expectations of individual children, but each child should be accepted as he is. "A child is an active, constructive creator of his own development and education, but an adult is only a helper who helps and supports his development, upbringing and education." (Miljak, 2009, p. 20) Children develop their cognitive, emotional, social and physical competences through play as a fundamental activity of childhood. Play is the basis of a child's development and as such it is our main ally in work. In order for the game to be successful and fun, it is necessary to ensure a safe and stimulating environment for children in which they can freely explore, manipulate and enjoy. The didactic resources we offer to children should encourage them to research, independently handle and discover the characteristics of the object, and should stimulate their innate curiosity. In order for children to develop successfully in the game, movement is necessary. Movement is important because it stimulates the senses, develops the brain and is one of the most important ways of cognition. By moving around the environment, children explore, try out, manipulate and develop their abilities. By activating their senses, children experience the world around them and these stimuli that they absorb form their main experience. In the demonstration, we will show how in the nursery group, children aged 1-3, we immersed ourselves in the story of the seasons in such a way that the children gained new knowledge and understanding through play and the activation of all their senses. We developed natural science competences in such a way that we provided the children with a stimulating environment that in a fun way encouraged them to research, develop skills, play and have fun. Keywords: didactics, stimulating environment, senses, competences in science

Martina Drmić, DV. Šegrt Hlapić, Croatia
E- mail: xmaliosatina@gmail.com

PROVJERA SPOZNAJNOG ISKUSTVA IZ IGRE PUTEM MATEMATIČKE DIDAKTIKE

Sažetak: Cilj mi je prikazati kako pravilnim redoslijedom aktivnosti dijete kroz igru razvija svoje potencijale. Dijete samostalno uz jasnu i pravilnu didaktiku provjerava svoje stečeno znanje. Pitanjima i refleksijom proširujemo kritičko razmišljanje, proširujemo maštu i komunikaciju među djecom.

TESTING COGNITIVE EXPERIENCE FROM PLAY THROUGH MATHEMATICAL DIDACTIC

Abstract: My goal is to show how a child develops their potential through play with a proper sequence of activities. The child independently verifies their acquired knowledge with clear and proper didactics. Through questions and reflection, we expand critical thinking, imagination, and communication among children.

Keywords: activities, play, learning, child

POVEZIVANJE MATEMATIKE I GEOGRAFIJE KROZ CILJEVE ODRŽIVOG RAZVOJA

Sažetak: Ovaj stručni rad prikazuje kako povezivanje matematike i geografije kroz eTwinning projekt „Zero Heroes“ može značajno doprinijeti razvoju funkcionalnih kompetencija učenika, osobito u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj. Projekt je bio usmjeren na Ciljeve održivog razvoja (SDG 1 – Iskorjenjivanje siromaštva, SDG 2 – Iskorjenjivanje gladi, SDG 3 – Zdravlje i dobrobit, SDG 6 – Čista voda i sanitarni uvjeti, SDG 13 – Klimatske promjene) te koncept „Zero City“, koji potiče promišljanje o gradovima s nultim utjecajem na okoliš. U projektu su sudjelovale škole iz Hrvatske, Španjolske, Grčke i Francuske, a interdisciplinarni pristup omogućio je učenicima da kroz statističku analizu, kartografske prikaze, istraživački rad i korištenje digitalnih alata razvijaju kritičko mišljenje, suradničke vještine, kreativnost i osjetljivost za lokalne i globalne izazove. Rad donosi metodološki okvir projekta, konkretne nastavne aktivnosti te preporuke za implementaciju sličnih projektnih pristupa u nastavi matematike i geografije. Naglašava se važnost međunarodne suradnje, integracije sadržaja i aktivnog uključivanja učenika u rješavanje stvarnih problema, čime se obrazovanje približava stvarnom životu i potrebama suvremenog društva.

DIDAKTIKA I METODIKA POUČAVANJA KROZ ETWINNING PROJEKT

Abstract: This paper explores how integrating mathematics and geography through the eTwinning project “Zero Heroes” can significantly contribute to the development of students’ functional competencies, particularly within the framework of education for sustainable development. The project focused on several Sustainable Development Goals (SDG 1 – No Poverty, SDG 2 – Zero Hunger, SDG 3 – Good Health and Well-being, SDG 6 – Clean Water and Sanitation, SDG 13 – Climate Action) and the “Zero City” concept, which encourages envisioning cities with zero environmental impact. Participating schools from Croatia, Spain, Greece, and France adopted an interdisciplinary approach that enabled students to engage in statistical analysis, cartographic representation, research activities, and the use of digital tools. Through these methods, students developed critical thinking, collaboration skills, creativity, and awareness of both local and global challenges. The paper presents the project’s methodological framework, specific classroom activities, and recommendations for implementing similar project-based approaches in mathematics and geography education. It emphasizes the value of international collaboration, content integration, and active student involvement in solving real-world problems—bringing education closer to everyday life and the needs of contemporary society.

Uvod

Integracija različitih nastavnih disciplina postaje važan pedagoški pristup u oblikovanju obrazovanja usmjerenog na stvarne životne izazove. Umjesto fragmentiranog pristupa učenju, sve se više teži povezivanju sadržaja koji učenicima omogućuju razumijevanje svijeta u njegovoj kompleksnosti. Matematika i geografija, iako disciplinarno različite, dijele brojne zajedničke koncepte – od analize kvantitativnih podataka i mjerenja, do interpretacije odnosa u prostoru i društvu. Upravo ta poveznica čini ih idealnim partnerima u nastavi usmjerenoj na rješavanje stvarnih problema.

Projekt Zero Heroes nastao je kao odgovor na potrebu za integracijom matematičkih i geografskih sadržaja kroz temu održivosti, oslanjajući se na globalno definirane izazove u okviru Ciljeva održivog razvoja (SDG). Kroz interdisciplinarni pristup, učenici su imali priliku povezati teorijska znanja s praktičnim zadacima koji se odnose na siromaštvo, zdravlje, dostupnost vode, prehranu i klimatske promjene.

Platforma eTwinning omogućila je međunarodnu suradnju u sigurnom, digitalno poticanom okruženju, povezujući škole iz Hrvatske, Španjolske, Grčke i Francuske. Aktivnosti unutar projekta osmišljene su tako da potiču kritičko promišljanje, obradu podataka, kreativno izražavanje i refleksiju o lokalnim i globalnim aspektima održivog razvoja. Učenici su kroz zajednički rad razvijali ne samo predmetna znanja, već i digitalne, komunikacijske i socijalne vještine, čime se nastava približila stvarnim životnim kontekstima i potrebama

suvremenog društva.

Ciljevi projekta

- Povezati nastavne sadržaje matematike i geografije kroz autentične životne teme.
- Prikazati metode rada koje potiču interdisciplinarnost i projektno učenje.
- Promicati suradničko i istraživačko učenje kroz konkretne aktivnosti.
- Predložiti načine vrednovanja i vidljivosti projektnog rada u zajednici.
- Poticati učitelje na korištenje eTwinninga kao alata za inovativnu nastavu.

Didaktičko-metodički okvir

U projektu je primijenjen pristup temeljen na projektnom i istraživačkom učenju. Učenici su aktivno sudjelovali u osmišljavanju aktivnosti, prikupljanju i analizi podataka te prezentaciji rezultata. Učitelj je imao ulogu mentora koji usmjerava, potiče i koordinira rad, dok su učenici preuzimali različite suradničke uloge.

Digitalni alati korišteni su u svakoj fazi projekta – od Padleta i Canve za prezentaciju sadržaja do TwinSpace platforme za suradnju među partnerima. Metodika rada uključivala je:

- timski rad
- stvarne podatke iz lokalne zajednice
- istraživačke zadatke
- digitalnu komunikaciju i vizualizaciju.

Matematika u projektu Zero Heroes

Matematički sadržaji korišteni su za obradu konkretnih podataka:

- Statistika i analiza podataka: količina otpada po kategorijama, potrošnja hrane, vode i energije.
- Izračuni i prikazi: postotci, razlomci, prosjeci, matematičko modeliranje.
- Grafički prikazi: kružni, stupčasti i linijski dijagrami izrađeni u digitalnim alatima.
- Procjene CO2 emisija i izračuni vezani uz održive načine prijevoza.

Kroz ove aktivnosti učenici su razvijali osjećaj za količinu, odnos, uočavanje trendova i donošenje zaključaka temeljenih na podacima.

Geografija u projektu Zero Heroes

Geografski aspekt projekta bio je fokusiran na promatranje prostora, geografskih karata i geografskog odnosa između lokalnog i globalnog:

- Klimatski i prostorni podaci: upotreba karata i GIS alata za analizu lokalnih okolišnih problema.
- Lokalna zajednica: kartiranje izvora otpada, analiza dostupnosti javnog prijevoza, stanje kvalitete vode.
- Usporedba gradova: učenici su prikupljali i uspoređivali podatke s gradovima partnerskih škola u Europi.
- Globalno-lokalno promišljanje: učenici su kroz refleksiju učili o utjecaju vlastitog ponašanja na širu zajednicu.

Primjeri projektnih aktivnosti

Zero Waste kampanja

Učenici su prikupljali podatke o otpadu u školi tijekom tjedna, razvrstavali ga po kategorijama i izrađivali infografike s preporukama za smanjenje otpada.

Zero Hunger istraživanje

Provedena je anketa o prehrambenim navikama učenika i njihovim navikama bacanja hrane. Rezultati su analizirani i prikazani kroz dijagrame.

Karta održivosti

Korištenjem GIS alata izrađena je interaktivna karta s označenim problemima u okolini škole (neuređeni kontejneri, zapuštene zelene površine, nepokrivenost biciklističkim stazama).

Matematičko modeliranje

Učenici su izradili prijedloge za smanjenje emisije CO₂ povezane s dolaskom u školu, uspoređujući pješčenje, bicikl, autobus i automobil.

Evaluacija i vidljivost

Evaluacija se provodila putem:

- samoprocjena i vršnjačkog vrednovanja
- timskih dnevnika i refleksivnih razgovora
- završnog kviza znanja i prezentacija
- vidljivost rezultata projekta ostvarena je kroz:
 - školske izložbe i događanja
 - objave na TwinSpace platformi i Padletima
 - uključivanje lokalne zajednice i medija.

Zaključak

Projekt „Zero Heroes“ pokazao je kako povezivanje matematike i geografije kroz teme održivosti obogaćuje nastavni proces i potiče razvoj kritičkog mišljenja i građanske odgovornosti kod učenika. Ciljevi održivog razvoja (SDG) pružaju snažan okvir za autentično učenje i interdisciplinarnu suradnju.

Korištenjem eTwinning platforme stvoreno je okruženje u kojem učenici prepoznaju povezanost predmeta s vlastitim životom, razvijaju digitalne vještine i preuzimaju aktivnu ulogu u zajednici. Takvi projekti doprinose modernizaciji nastave i usmjereni su na obrazovanje učenika kao odgovornih, empatičnih i osviještenih građana.

Literatura

Bežen, A. (2012). Interdisciplinarni pristupi u nastavi i kurikulumu. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 153(3), 295–309.

Bognar, L., & Matijević, M. (2005). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

Koren, S. (2007). Metodika nastave geografije. Zagreb: Školska knjiga.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Matematika. Narodne novine, 10/2019.

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_209.html(https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_209.html)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Geografija. Narodne novine, 10/2019.

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_209.html(https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_209.html)

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. JRC Science for Policy Report.

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>(<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>)

UN General Assembly. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.

<https://sdgs.un.org/2030agenda>(<https://sdgs.un.org/2030agenda>)

ALISA U ZEMLJI ZNANOSTI I MATEMATIKE: INTERDISCIPLINARNI STEAM PRISTUP U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak: STEAM obrazovanje u ranom djetinjstvu temelji se na iskustvenom učenju i učenju istraživanjem, gdje djeca kroz praktične aktivnosti i igru razvijaju sposobnost postavljanja pitanja, rješavanja problema i donošenja zaključaka. Takav pristup omogućava integraciju znanosti, tehnologije, inženjerstva, umjetnosti i matematike u jedinstveni, smisleni kontekst koji je prilagođen razvojnoj dobi djeteta. Kroz igru i kreativnost djeca usvajaju konkretne STEAM koncepte i uče da su greške prirodni dio procesa učenja. Rad predstavlja inovativnu metodu približavanja STEAM područja djeci predškolske dobi kroz integraciju elemenata poznate bajke Alisa u Zemlji čudesa sa osnovama znanosti i matematike gdje se korištenjem priče kao didaktičkog sredstva djecu potiče na istraživanje, eksperimentiranje i kritičko promišljanje, razvijajući pri tome temeljne vještine znanstvenog mišljenja. Likovi i situacije iz priče kreativno su prilagođeni kako bi ilustrirali matematičke koncepte (brojevi, oblici, uzorci), prirodne pojave (gravitacija, promjene veličine) i inženjerske izazove (gradnja konstrukcija, logičko rješavanje problema). Na taj način STEM sadržaji izlaze iz apstrakcije i postaju djeci konkretni, zanimljivi i pristupačni, a slikovnica, svojim bogatim narativom, vizualnim elementima i simbolikom, postaje alat za razvoj širokog spektra dječjih kompetencija od kognitivnih i jezičnih do likovnih, kreativnih i socijalnih. Kroz strukturirane aktivnosti djeca istražuju matematičke pojmove, provode znanstvene pokuse, razvijaju logičko i kritičko mišljenje, likovno se izražavaju te usvajaju principe odgoja za održivi razvoj. Ovakav pristup potiče znatiželju, proširuje rječnik i utječe na usvajanje novih pojmova, dok slikovnica služi kao poveznica između narativnog sadržaja i STEM konceptata, omogućavajući integrirano i smisleno učenje prilagođeno dječjim interesima. Povezujući književnost, STEAM i odgoj za održivi razvoj kroz interdisciplinarni pristup, a uključujući djecu, roditelje i lokalnu zajednicu, stvara se bogato i podržavajuće okruženje koje potiče cjelovit razvoj djece. Uvođenje STEM-a u vrtić nikako ne znači školicu djetinjstva, već poštivanje i njegovanje djetetove prirodne i urođene znatiželje i potrebe za istraživanjem. Time se postavljaju čvrsti temelji za cjeloživotno učenje i razvoj kompetencija koje će djeci omogućiti da uspješno sudjeluju u budućem obrazovanju i društvu.

Ključne riječi : steam, dijete predškolske dobi, slikovnica, suradnja, interdisciplinarni pristup

ALICE IN THE LAND OF SCIENCE AND MATHEMATICS: AN INTERDISCIPLINARY STEAM APPROACH IN EARLY AND PRE-SCHOOL EDUCATION I EDUCATION

Abstract: STEAM education in early childhood is based on experiential learning and learning through research, where children develop the ability to pose questions, solve problems and draw conclusions through practical activities and play. Such an approach enables the integration of science, technology, engineering, art and mathematics into a unique, meaningful context adapted to the developmental age of the child. Through play and creativity, children learn concrete STEAM concepts and learn that mistakes are a natural part of the learning process. He likes to present an innovative method of bringing the STEAM area closer to preschool children through the integration of the elements of the well-known fairy tale Alice in Wonderland with the basics of science and mathematics, where by using the witness as a didactic tool, children are encouraged to research, experiment and think critically, developing the fundamental skills of scientific thinking. Characters and situations from the story are creatively adapted to illustrate mathematical concepts (numbers, shapes, patterns), natural phenomena (gravity, changes in magnitude) and engineering challenges (building structures, logical problem solving). In this way, STEM contents come out of abstraction and become concrete, interesting and accessible to children, while the picture book, with its rich narrative, visual elements and symbols, becomes a tool for the development of a wide range of children's competences, from cognitive and linguistic to artistic, creative and social. Through structured activities, children explore mathematical concepts, conduct scientific experiments, develop logical and critical thinking, express themselves artistically and adopt the principles of education for sustainable development. This approach encourages curiosity, expands the vocabulary and influences the acquisition of new concepts, while the picture book serves as a link between the narrative content and STEM concepts, enabling integrated and meaningful learning adapted to children's interests. By combining literature, STEAM and education for sustainable development through an interdisciplinary approach, but including children, parents and the local community, a rich and supportive environment is created that encourages the holistic development of children. The introduction of STEM in kindergarten

does not in any way mean the schooling of childhood, but the respect and nurturing of the child's natural and innate curiosity and need for research. This lays a solid foundation for lifelong learning and the development of competencies that will enable children to successfully participate in future education and society. Keywords: steam, preschool child, picture book, collaboration, interdisciplinary approach

STOP-ANIMACIJOM DO RANOG UČENJA ENGLESKOG JEZIKA

Sažetak: U predškolskom odgoju i obrazovanju, s obzirom na dob djece i njihove razvojne mogućnosti, od presudne je važnosti pedagogija slušanja. Dobar odgojitelj bira sadržaje od dječjeg interesa te oko njih gradi stimulativno okruženje kako bi djeca vlastitom akcijom, istraživanjem i kreativnošću stvarala i učila. Tako se potiče njihova intrinzična motivacija, angažiranost i aktivna konstrukcija vlastitih znanja. Stop-animacija je tehnika snimanja animiranih filmova: između svakog snimljenog kadra, objekt se pomjera pomalo, što stvara iluziju pokreta kada se serija kadrova prikaže kao jedna cjelina. Izuzetno je pogodna za rad djece i postoji cijeli niz aplikacija kojima djeca uz minimalnu pomoć odgojitelja mogu snimati filmove. Uočivši veliki interes djece naše skupine za animirane filmove, osmišljen je projekt snimanja filmova tehnikom stop-animacije. Primijenjena je integrativna metoda, razvijane su ključne kompetencije s osobitim naglaskom na izražavanje na engleskom jeziku, nuđene razne vrste aktivnosti. Pritom su djeca na zabavan i interaktivan način svladala osnove filmske pismenosti i usvajala engleski jezik, ali još važnije od toga, učili su se dogovarati, raditi u timu i učiti kako učiti, a to su vrijednosti koje će im biti prijeko potrebne u današnjem svijetu koji se tako brzo mijenja i u kojem je cjeloživotno učenje imperativ.

Ključne riječi: dijete, engleski jezik, film, integrativni pristup, stop-animacija, suradnja

STOP ANIMATION TO EARLY LEARNING ENGLISH

Abstract: In preschool education, given the age of children and their developmental capabilities, listening pedagogy is of crucial importance. A good educator selects content that interests children and builds a stimulating environment around them, allowing children to create and learn through their actions, research, and creativity. This encourages their intrinsic motivation, engagement, and active construction of their knowledge.

Stop-animation is a technique for shooting animated films: between each shot, the object moves slightly, which creates the illusion of movement when the series of shots is shown as a whole. It is extremely suitable for children's work, and there is a whole range of applications with which children can shoot films with minimal help from the educator. Noticing the great interest of the children in our group in animated films, a project was designed to shoot films using the stop-motion animation technique. An integrative method was applied, key competencies were developed with a special emphasis on expression in English, and various types of activities were offered. In doing so, the children mastered the basics of film literacy and acquired the English language in a fun and interactive way, but more importantly, they learned to negotiate, work in a team, and learn how to learn, which are values that they will need in today's rapidly changing world where lifelong learning is imperative.

Keywords: child, English language, film, integrative approach, stop-motion animation, collaboration

Uvod

Nacionalni kurikulum (2015.) kaže: "Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnom jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Zato je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranog jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića." Situacijski pristup i povezivanje svih sadržaja i vrsta aktivnosti na materinjem i stranom jeziku prema našem iskustvu iz prakse daje najbolje rezultate: formalno učenje pjesama ili priča ne dovodi do prave konstrukcije znanja stranog jezika, već samo reprodukcije pojedinog sadržaja, ponekad i bez ikakvog razumijevanja. Stoga se u našoj praksi vodimo upravo situacijskim pristupom i integrativnim sadržajima.

Bitno je imati na umu da rano usvajanje jezika ima dugoročne ciljeve, a to su razvoj senzibiliteta za strani jezik i ljubavi prema istome. Djeca predškolske dobi vrlo su spontana i entuzijastična, jezik usvajaju kroz mimiku, geste i pokret. „Rano učenje engleskog prvo mora uključivati obje hemisfere mozga, s govornim centrima na lijevoj strani i motoričkim vještinama, vizualnim prikazima, prostornim odnosima, bojama, oblicima, maštom i kreativnošću na desnoj strani“. (Grginić i Majaron 2011. prema Kralj 2022.).

U mješovitoj odgojnoj skupini djece starih od tri do šest godina treba voditi računa o nji-

hovim različitim razvojnim i individualnim sposobnostima. To je ujedno i izazov i prednost: suradničko učenje među djecom se u ovakvim skupinama odvija prirodno, bez potrebe intervencije odgojitelja. Istodobno, odgojitelji u svakodnevnom planiranju aktivnosti moraju osmišljavati i pripremati aktivnosti i sredstva različitog stupnja složenosti, što zahtijeva veći napor. Takav način rada iziskuje razvijen čitav niz vještina odgojitelja koje uključuju emocionalnu inteligenciju, snalaženje u novonastalim situacijama, organizacijske i voditeljske sposobnosti, komunikacijske vještine i sve ono što se naziva „soft skills“. Osnovne značajke tih vještina odgojitelji u svom radu prenose na djecu te na taj način djeca uče kako učiti, osnažuju svoje socijalne kompetencije, komunikaciju i timski rad te razvijaju adaptabilnost u novonastalim situacijama.

Sve to osnove su suvremenog pristupa cjeloživotnom učenju što je osobito značajno za nove generacije djece koje dolaze. Integracijom raznovrsnih sadržaja potiče se stjecanje znanja, vještina i sposobnosti za aktivno i konstruktivno djelovanje. Prema Nacionalnom kurikulumu (2015) važno je poticanje učenja na temelju autentičnih iskustava koje dijete stječe samostalno ili u interakciji s drugima. Dijete na temelju stečenih iskustava stječe osnovu za izgradnju znanja. Buljubašić-Kuzmanović (2007) kaže: „Integrativno učenje (učenje koje se temelji na suradnji u kojoj se pojmovi poput partnerstvo, iskustveno i socijalno učenje ozbiljno shvaćaju) na početku je usmjereno prema suorganizaciji i suodgovornosti, a zatim, postupno, prema samoorganizaciji i samoodgovornosti.“ Djeca uče jedan od drugoga pri čemu interakciju ne potiču isključivo odgojitelji.

Prikaz projekta

U našoj skupini uočili smo velik interes djece za animirane filmove, osobito su im bili dragi „Wallace and Gromit“ i „Janko Stržić“, crtići izrađeni tehnikom stop-animacije. Počeli smo djeci postavljati pitanja otvorenog tipa kojima smo ih poticali na uočavanje detalja u tim crtićima koji su se ticali kadrova, scena i pokretanja likova. Djeci su tada postali još zanimljiviji: počeli su pratiti i tehničke detalje, a ne samo sadržaj. To nas je potaknulo da istražimo mogućnosti snimanja animiranih filmova i možemo li ih prilagoditi našim uvjetima. Vrlo brzo naišli smo na Stop motion aplikaciju za mobitele, još nam je samo trebao selfie štapić i malo dobre volje.

Djecu smo upoznali s tehnikom stop-animacije i cijelim procesom snimanja filmova. Započeli smo od kratkih filmova jednostavne fabule kojima je glavna zadaća bila upoznati stvaranje pokreta odnosno animacije likova. Nastalo je nekoliko kratkih animacija s kojima su djeca, stvarajući ih, proučila kako napraviti pokret na filmu, koliko sličica je potrebno da se taj pokret vidi, kako se na film snima glazbena kulisa, koliko ona mora trajati da pokrije cijeli video i kako funkcionira sama aplikacija na mobitelu.

S obzirom na veliki interes za snimanje, nastavili smo razvijati projekt snimanjem zahtjevnijih filmova. Djeca su se dogovarala kakav film žele snimiti, osmišljavala su fabulu i redoslijed scena u filmu. Zatim su izrađivala knjigu snimanja u kojoj su detaljno nacrtala i napisala što sve i kojim redoslijedom treba napraviti. Potom su pristupala izrađivanju scenografije. Koristila su različite likovne materijale i tehnike: tempere, tuševe, flomastere, bojice, neoblikovane materijale. Likove su potom nacrtala na kartonu i zalijepila na tuljce od wc papira da samostalno stoje u prostoru za vrijeme snimanja. Crtanje likova i lijepljenje na tuljce bila je nova ideja nakon plastelina koju su djeca sama osmislila promišljajući o problemu kuta snimanja te da se u kadru ne smije vidjeti ruka koja drži te likove. Također su na pogreškama shvatila i da se mobitel ne smije pomicati za vrijeme snimanja iste scene kako bi scenografija uvijek bila na istoj udaljenosti od kamere radi cjelovitosti kadra. Nakon što je video snimanje u aplikaciji bilo gotovo, dodavala su zvuk: svako dijete je ispričalo dio priče. Snimku zvuka trebalo je uskladiti s vremenom trajanja videa. To su djeca radila tako što su u kadrove po potrebi dodavala sličice kako bi dužina zvuka i videa bila jednaka. Nakon toga, u aplikaciji su birala glazbenu podlogu pa čak i specijalne efekte, npr. zvuk kiše, odron kamenja, valove. Želimo naglasiti da je aplikacija „Stop motion“ baš primjerena za predškolsku dob, jednostavna je, čak i intuitivna i djeca su je mogla samostalno koristiti, uz minimalnu pomoć

odgojitelja. Filmove smo snimili na engleskom jeziku, neke prema djeci poznatim pričama i recitacijama, neki su dječji autorski radovi. Važniji od toga što u filmovima izgovaraju tekst na engleskom jeziku je onaj komunikacijski proces za vrijeme snimanja filmova: djeca su se dogovarala i uspješno komunicirala na engleskom jeziku što pokazuje željeni ishod učenja – stvarnu konstrukciju znanja, a ne formalnu reprodukciju. Filmovima smo tijekom godine obuhvatili razne teme i sklopove aktivnosti: Animals, Colours, Numbers, itd. Sve teme su građene integrativno, različitim vrstama aktivnosti, matematičkim, likovnim, spoznajnim, glazbenim, itd. Projektom snimanja filmova djeca su jačala svoje komunikacijske sposobnosti i jezične kompetencije, ali i timski rad, dogovaranje i suradnju. Učila su kroz igru, na njima smislen i primjeren način.

Zaključak

„Djeca su biološki spremna za učenje o svijetu oko njih, jednako kao što su biološki spremna za učenje hodanja ili govora. Upravo zbog te urođene sposobnosti ona su vrlo udubljena u istraživanje kad god im se za to pruži prilika.“ (Conezio i French, 2002. prema Vujičić i sur., 2016.). Upotreba digitalnih alata, u ovom slučaju „Stop motion“ aplikacije, otvara mnogobrojne mogućnosti za kreativno izražavanje djece istodobno budeći prirodnu dječju znatiželju za istraživanjem i stvaranjem. Djeca novih generacija uronjena su od najmanje dobi u digitalni svijet te je stoga imperativ odgojitelja da zajedno s djecom istražuju nove mogućnosti u stjecanju znanja jezika i općenitih znanja koja su im kroz digitalne sadržaje dostupna stvarajući pritom kritičko mišljenje i samostalno kreiranje novih sadržaja.

Slunjski (2011.) kaže: „Naime, suradnja djece (različitih kompetencija, različitih kronoloških dobi i sl.) ima veliki odgojno-obrazovni potencijal, na kojeg u oblikovanju aktivnosti svakako valja računati. Podsjetimo: učenje je i grupni (socijalni) proces u kojem djeca iznose i zastupaju svoja stajališta, perspektive i načine razumijevanja, o njima pregovaraju i raspravljaju te ih reorganiziraju i rekonstruiraju u procesu dvosmjerne komunikacije. Zato nam način na koji djeca u nekoj aktivnosti surađuju, kako (i o čemu) međusobno razgovaraju, kako (zajednički) istražuju određene fenomene i rješavaju probleme, predstavljaju vrlo bitne pokazatelje kvalitete aktivnosti.“ U mješovitim skupinama osobito je naglašena ta suradnja i suradničko učenje djece koje se odvija potpuno prirodno, slično obiteljskoj situaciji gdje mlađi uče od starijih. Stvaralačke aktivnosti provedene u našoj skupini i filmovi nastali stop-animacijom omogućili su našoj djeci razvoj metakognicije u segmentu ranog učenja engleskog jezika i digitalnih kompetencija. Ovakav pristup usvajanju novih sadržaja gdje je dijete aktivno i samostalno u procesu konstrukcije novih spoznaja priprema djecu za nove izazove u sljedećim periodima odgoja i obrazovanja.

Literatura

- Buljubašić Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti* Vol. 9, br. 2, 2007, str. 147-160 Izvorni znanstveni članak (<https://hrcak.srce.hr/file/37106>)
- Kralj, J. (2022). Učenje jezika kod male djece. *Varaždinski učitelj, digitalni časopis za odgoj i obrazovanje* Vol.5 No. 9 <https://hrcak.srce.hr/271806>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), Narodne novine
- Slunjski, E. (2011). Kriterij kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece*, 17(64), 4-7.
- Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 179-208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 217-228.
- Vujičić, L. i suradnici (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Centar za istraživanje djetinjstva, Učiteljski fakultet u Rijeci

SLIKOVNICA KAO KARTA ZA JEZIČNO PUTOVANJE - RAZVOJ KLJUČNIH KOMPETENCIJA U RANOM UČENJU STRANOG JEZIKA

Sažetak: Izlaganje prikazuje primjer prakse u radu s djecom predškolske dobi, u kojem se slikovnica koristi kao poticaj za rano usvajanje njemačkog jezika. Aktivnosti su osmišljene u skladu sa smjernicama Europske unije koje ističu važnost rane višjezičnosti i poticanja interkulturalne svijesti kod djece. Prema tim smjernicama rano učenje stranih jezika ne samo da unapređuje komunikacijske, socijalne i kognitivne vještine, već razvija otvorenost, toleranciju te razumijevanje različitih kultura, a i postavlja temelj za cjeloživotni proces učenja stranih jezika. Smisljeno odabranim slikovnicama djeca su vođena na putovanje svijetom na kojem upoznaju različite kulture, običaje i jezične izraze. Slikovnica kao metodičko-didaktičko sredstvo koje prirodno integrira vizualni i verbalni sadržaj, potiče znatiželju, komunikaciju i aktivno sudjelovanje djece. Kroz igru, razgovor i različite stvaralačke aktivnosti potican je razvoj ne samo jezične kompetencije, nego i drugih ključnih kompetencija. Izlaganja je prikaz aktivnosti provedenih u odgojnoj skupini s ciljem inspiracije i osnaživanja odgojitelja za korištenje slikovnica kao mosta prema jeziku i svijetu.

Ključne riječi

ključne kompetencije, metodičko-didaktičko sredstvo, rano učenje jezika, slikovnica

A PICTURE BOOK AS A MAP FOR A LANGUAGE JOURNEY - THE DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract: The presentation shows an example of practice in working with children of preschool age, in which a picture book is used as an incentive for early acquisition of the German language. The activities are designed in accordance with the guidelines of the European Union, which emphasize the importance of early multilingualism and encouraging intercultural awareness in children. According to these guidelines, early foreign language learning not only improves communication, social and cognitive skills, but also develops openness, tolerance and understanding of different cultures, but also lays the foundation for a life-long process of foreign language learning. With sensibly selected picture books, children are led on a journey through the world where they get to know different cultures, customs and language expressions. The picture book as a methodical-didactic tool that naturally integrates visual and verbal content, encourages curiosity, communication and active participation of children. Through games, interviews and various creative activities, the development of not only language competence, but also other key competences is encouraged. The presentation is a presentation of the activities carried out in the educational group with the aim of inspiring and empowering the educator to use picture books as a bridge to language and the world. Keywords key competences, methodological and didactic tool, early language learning, picture book

Josipa Bilić OŠ Dubovac, Hrvatska
E-mail: josipa.bilicic@gmail.com
Dijana Cerovac, OŠ Dubovac, Hrvatska
E-mail: dianacerovac@gmail.com

OD PLOČE DO PROBLEMA: SPAJANJE TRADICIONALNOG I PROBLEMSKOG PRISTUPA

Sažetak: Naslov sugerira treba li započeti s problemskim zadatkom ili ga uvježbavati nakon što se nauči postupak. U tradicionalnom modelu nastave, novo gradivo, posebno uvođenje novog postupka, kreće od objašnjavanja tog postupka (kako se nešto radi), nakon čega slijedi uvježbavanje tog postupka, a zatim najčešće na kraju dođe i neki od zadataka riječima, kojeg volimo zvati problemski zadatak. S druge strane, problemski orijentirana nastava kreće od onog zadnjeg zadatka riječima. Dijete može modeliranjem konkretima, crtežom ili nekom drugom strategijom samostalno doći do odgovora na pitanje u zadatku, a da pritom ne zna (ili ne mora znati) postupak računanja. Kroz više takvih zadataka i pravilnim vođenjem dijete može doći i do otkrivanja postupka. Cilj je stručnog izlaganja na primjerima dobre prakse u prvom i trećem razredu pokazati kako učenici modeliranjem konkreta dolaze do otkrivanja novoga. U prvom razredu učenici će usvojiti pojmove desetica i jedinica igrom kockicama. Za bolje razumijevanje pojma i količine broja te zbrajanje i oduzimanje brojeva do 10 koristit će se brojeva crta na podu te će se kretati po brojevnoj crti prema zadanom zadatku, a zatim se prelazi na zbrajanje i oduzimanje bez brojeva crte. U trećem razredu igrom točaka i crta otkriva se pojam pravca i pripadnost točaka pravcu. Uz pomoć konkreta (geoploče) otkriva se međusobni odnos usporednih pravaca u ravnini (sve su točke jednog od dvaju paralelnih pravaca jednako udaljene od drugog pravca) te se otkriveno primjenjuje u radu s geopločom.

FROM BOARD TO PROBLEM: MERGING TRADITIONAL I PROBLEM APPROACH

Abstract: The title suggests whether to start with a problem task or practice it after learning the procedure. In the traditional model of teaching, new material, especially the introduction of a new procedure, starts from explaining a rigid procedure (how to do something), followed by practicing a rigid procedure, and then, most often, one of the word tasks, which we like to call a problem task, comes on the spot. On the other hand, a problem-oriented setting starts from those last tasks with words. A child can independently come up with the answer to the question in the task by modeling concrete, drawings or some other strategy, but at the same time he does not know (or does not need to know) the calculation procedure. Through several such tasks and with proper guidance, the child can come to the discovery of the procedure. The aim of the brief presentation, based on examples of good practice in the first and third grades, is to show how students come to discover something new by modeling the concrete. In the first grade, students will learn the concepts of ten and one by playing with dice. For a better understanding of the concept and quantity of a number and the addition and subtraction of numbers up to 10, the number line on the floor will be used, and they will move along the number line according to the assigned task, and then move on to addition and subtraction without a number line. In the third grade, the concept of line and the belonging of points to a line is revealed through the games of points and lines. With the help of concrete (geoplate), the mutual relationship of parallel lines in the plane is revealed (all points of one of the two parallel lines are equidistant from the other direction) and this discovery is applied in work with the geoplate.

Marijana Bandić Buljan, Osnovna škola kraljice Jelene i Ivana Bandić Štrbac, Osnovna škola Trilj, Hrvatska
E-mail: ivana.bandic@gmail.com

EUROPA U ŠKOLSKOJ KNJIŽNICI SAŽETAK

Sažetak: U sklopu međupredmetne suradnje između školske knjižnice i nastavnog predmeta Geografija, realizirana je projektna aktivnost "Europa u školskoj knjižnici". Cilj aktivnosti bio je razvijati međukulturno razumijevanje, geografsku pismenost i kompetencije istraživanja kroz aktivno, iskustveno i suradničko učenje. Učenici viših razreda osnovne škole, pod mentorstvom nastavnika geografije i knjižničara, istraživali su različite europske države te ih predstavljali svojim vršnjacima kroz tri dimenzije: sliku, zvuk i okus. Na tematski uređenim panoima i prezentacijskim punktovima, učenici su izložili vizualne prikaze, glazbu i ples karakteristične za pojedinu zemlju, kao i tradicionalne specijalitete. Ovakav pristup omogućio je integraciju kurikulumu geografije i školskog kurikulumu knjižnice, s naglaskom na primjenu aktivnih metoda poučavanja poput istraživačkog učenja, izrade učničkih radova i vršnjačkog poučavanja. Školska knjižnica djelovala je kao multimedijsko i interaktivno središte učenja, omogućujući učenicima pristup izvorima informacija, prostor za timski rad i kreativno izražavanje.

EUROPE IN THE SCHOOL LIBRARY SUMMARY

Abstract: As part of the cross-curricular cooperation between the school library and the Geography subject, the project activity "Europe in the school library" was realized. The aim of the activity is to develop intercultural understanding, geographical literacy and research competences through active, experiential and collaborative learning. Under the guidance of the geography teacher and the librarian, the students of the upper grades of the elementary school explored different European countries and presented them to their peers through three dimensions: image, sound and taste. On themed panels and presentation points, students presented visual displays, music and dance characteristic of the country, as well as traditional specialties. This approach enabled the integration of the geography curriculum and the school curriculum of the library, with an emphasis on the application of active teaching methods such as investigative learning, making student works and peer teaching. The school library acted as a multimedia and interactive learning center, enabling students to access information sources, a place for teamwork and creative expression.

IZ ŠKOLSKIH KLUPA U VIRTUALNE SVJETOVE

Sažetak: Zamislite učionicu u kojoj učenici s posebnim potrebama ne gledaju kroz prozor maštajući, već zaranjaju u svjetove stvorene baš za njih – kroz interaktivnu i privlačnu virtualnu stvarnost koja ih uključuje, potiče i inspirira. Upravo to donosi naš EU projekt: virtualna stvarnost (VR) kao alat za poboljšanje iskustva učenja djece s posebnim potrebama. Kroz pet radnih paketa i osam entuzijastičnih partnera, razvijamo VR scenarije prilagođene raznim teškoćama, educiramo učitelje kako ih koristiti, stvaramo online zajednicu za razmjenu ideja i resursa te širimo dobre prakse u obrazovanju. Od prosinca 2024. do lipnja 2027. godine cilj nam je pretvoriti učenike iz pasivnih promatrača u aktivne sudionike učenja – i to s osmijehom na licu i naočalama na nosu! Na ovom predavanju otkrit ćete kako VR može postati most između izazova i mogućnosti, tehnologije i empatije. Bit će riječi o digitalnoj transformaciji, inkluziji, profesionalnom razvoju. Očekujte konkretne ideje, inspirativne primjere i pogled u budućnost u kojoj učenje postaje uzbudljiva avantura. Poslušajte predavanje i saznajte kako se znanje (doslovno) može staviti na glavu – uz VR naočale, naravno! Naše predavanje doprinosi temama konferencije kroz promociju inovativnih i praktičnih metoda poučavanja te pokazuje mogućnost da digitalni alati pridonose motivaciji učenika (posebno onih s poteškoćama) i bogaćenju nastavnog procesa.

Ključne riječi: VR naočale, virtualna stvarnost, scenariji poučavanja, inkluzivnost, inovativne metode u nastavi.

FROM SCHOOL TO VIRTUAL WORLDS

Abstract: Imagine a classroom where students with special needs don't look out the window fantasizing, but dive into worlds created just for them – through interactive and engaging virtual reality that engages, encourages and inspires them. This is exactly what our EU project brings: virtual reality (VR) as a tool for improving the learning experience of children with special needs. Through five work packages and eight enthusiastic partners, we develop VR scenarios adapted to various difficulties, educate teachers on how to use them, create an online community for the exchange of ideas and resources, and spread good practices in education. From December 2024 to June 2027, our goal is to turn students from passive observers into active participants in learning – with a smile on their face and glasses on their nose! In this lecture, you will discover how VR can become a bridge between challenge and possibility, technology and empathy. We will talk about digital transformation, inclusion, professional development. Expect concrete ideas, inspiring examples, and a glimpse into a future where learning becomes an exciting adventure. Listen to the lecture and find out how knowledge can (literally) be put on your head – with VR glasses, of course! Our lecture contributes to the topics of the conference through the promotion of innovative and practical teaching methods and shows the possibility that digital tools contribute to the motivation of students (especially those with disabilities) and the enrichment of the teaching process.

Keywords: VR glasses, virtual reality, teaching scenarios, inclusivity, innovative teaching methods.

DIDAKTIČKI POTENCIJAL TJELESNIH AKTIVNOSTI U PREDŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

Sažetak: Suvremena pedagogija ističe važnost integrativnog pristupa kojim se različita kurikularna područja međusobno isprepliću i nadopunjuju. U ovom radu analizira se uloga tjelesnih aktivnosti kao didaktičkog i metodičkog alata u predškolskom odgoju. Kroz teorijski i praktični okvir, razmatra se kako tjelesna aktivnost – posebno u obliku strukturiranih sportskih sadržaja – može služiti kao sredstvo poučavanja, poticanja razvoja motoričkih, kognitivnih, socijalnih i emocionalnih kompetencija djece rane dobi. Temeljeno na načelu suvremene didaktike koja dijete stavlja u središte procesa učenja, prikazuje se integracija sporta u odgojno obrazovni rad, ne samo kao oblik fizičke aktivnosti, nego kao funkcionalno pedagoško sredstvo. Autor, kao praktičar i voditelj sportske skupine, prezentira primjere dobre prakse u kojima se tjelesna aktivnost koristi kao učinkovit medij za poticanje učenja matematike, jezika, razvoja socijalnih vještina i kreativnog izražavanja. Cilj rada je istaknuti sport ne kao zasebnu aktivnost, već kao dinamično sredstvo koje doprinosi cjelovitom razvoju djece.

Ključne riječi: tjelesna aktivnost, didaktika, integrirani pristup, predškolsko obrazovanje, razvoj djece

DIDACTIC POTENTIAL OF PHYSICAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: Modern pedagogy emphasizes the importance of an integrative approach through which different curricular areas intertwine and complement each other. This paper analyzes the role of physical activities as a didactic and methodological tool in preschool education. Through a theoretical and practical framework, it examines how physical activity – especially in the form of structured sports content – can serve as a means of teaching, encouraging the development of motor, cognitive, social, and emotional competencies of children of early age. Based on the principle of modern didactics that places the child at the center of the learning process, the integration of sport into educational work is presented, not only as a form of physical activity but as a functional pedagogical tool. The author, as a practitioner and preschool teacher in a sports program, presents examples of good practice in which physical activity is used as an effective medium to encourage learning mathematics, language, development of social skills, and creative expression. The aim of the paper is to highlight sport not as a separate activity, but as a dynamic means contributing to the overall development of children.

Keywords: physical activity, didactics, integrative approach, preschool education, child development

POSEBNE POTREBE, POSEBNA RJEŠENJA

Sažetak: Predavanje donosi uvid u drugi radni paket Erasmus+ KA220-SCH projekta Improving Physical Coordination in Children with Special Needs Through Virtual Reality Workouts. Projekt je potaknut potrebom za inovativnijim i inkluzivnijim pristupom učenju učenika s posebnim potrebama, osobito u području tjelesne aktivnosti. Istraživanja pokazuju da samo 30% učenika s poteškoćama doseže preporučenu razinu tjelesne aktivnosti, a tradicionalni pristupi često ne odgovaraju njihovim individualnim potrebama. U okviru drugog radnog paketa, projektni partneri su kroz istraživačke rasprave prepoznali izazove i mogućnosti korištenja virtualne stvarnosti (VR) u obrazovanju. Uključivanjem učitelja i učenika, analizirani su resursi, alati i metodologije u svakoj partnerskoj zemlji, te su prepoznati prostori za poboljšanja kroz VR. Rezultati ukazuju na jasnu potrebu za digitalnom transformacijom i inkluzivnijim obrazovanjem. VR tehnologija nudi nove, dojmljive načine učenja koji mogu povećati sudjelovanje i poboljšati koordinaciju djece s posebnim potrebama, istovremeno jačajući digitalne kompetencije učitelja.

Ključne riječi: virtualna stvarnost, inkluzija, tjelesna aktivnost, učenici s poteškoćama, digitalne vještine,

SPECIAL NEEDS, SPECIAL SOLUTIONS

Abstract: The lecture provides an insight into the second work package of the Erasmus+ KA220-SCH project Improving Physical Coordination in Children with Special Needs Through Virtual Reality Workouts. The project was driven by the need for a more innovative and inclusive approach to learning for students with special needs, especially in the field of physical activity. Research shows that only 30% of students with disabilities reach the recommended level of physical activity, and traditional approaches often do not fit their individual needs. Within the second work package, the project partners identified the challenges and opportunities of using virtual reality (VR) in education through research discussions. By involving teachers and students, resources, tools and methodologies in each partner country were analyzed, and spaces for improvement through VR were identified. The results point to a clear need for digital transformation and more inclusive education. VR technology offers new, impactful ways of learning that can increase participation and improve the coordination of children with special needs, while strengthening teachers' digital competencies.

Keywords: virtual reality, inclusion, physical activity, students with disabilities, digital skills,

MIKROPAUZE U NASTAVI: KLJUČ ZA USPJEH SVAKOG UČENIKA

Sažetak: U ovom predavanju upoznat ćemo se s konceptom mikropauza – kratkih, planiranih stanki unutar nastavnog sata koje traju od 30 sekundi do 5 minuta, a imaju snažan učinak na povećanje pažnje, smanjenje stresa i jačanje motivacije učenika. Učionice današnjice suočavaju se s brojnim izazovima: sve više učenika s posebnim obrazovnim potrebama (npr. spektar autizma, ADHD), padajuća motivacija i visoka razina stresa kod svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Mikropauze su jednostavno, učinkovito i inkluzivno rješenje. Na temelju znanstvenih spoznaja o kapacitetu pažnje i funkciji mozga, bit će prikazano kako različite vrste mikropauza (fizičke, mentalne, senzorne, socijalne) poboljšavaju kognitivne, emocionalne i socijalne aspekte učenja. Poseban fokus bit će na primjeni u nastavi od 1. do 4. razreda s konkretnim primjerima za svaki nastavni predmet. Razmotrit će se praktični savjeti za planiranje, integraciju i individualizaciju mikropauza, osobito za učenike s posebnim potrebama (spektar autizma, ADHD, nemotivirani učenici). Također će biti pokazano kako mikropauze mogu koristiti i učiteljima u očuvanju fokusa i dobrobiti. Zaključno, mikropauze su jednostavan alat koji uz malo planiranja može donijeti velike promjene u dinamici učenja – potiču suradnju, opuštanje, motiviraju i čine nastavu ugodnijom i učinkovitijom za sve.

MICRO-BREAKS IN CLASS: THE KEY TO EVERY STUDENT'S SUCCESS

Abstract: In this lecture, we will get to know the concept of micro-breaks - short, planned breaks within the lesson that last from 30 seconds to 5 minutes, but have a strong effect on increasing attention, reducing stress and strengthening student motivation. Today's classrooms face numerous challenges: more and more students with special educational needs (e.g. autism spectrum, ADHD), declining motivation and high levels of stress among all participants in the educational process. Micropauses are a simple, effective and inclusive solution. Based on scientific knowledge about attention capacity and brain function, it will be shown how different types of micropauses (physical, mental, sensory, social) improve cognitive, emotional and social aspects of learning. Special focus will be on application in classes from 1st to 4th grade with concrete examples for each subject. Practical tips for planning, integrating and individualizing microbreaks will be considered, especially for students with special needs (autism spectrum, ADHD, unmotivated students). It will also be shown how micro-breaks can benefit teachers in maintaining focus and well-being. In conclusion, micro-breaks are a simple tool that, with a little planning, can bring big changes in the dynamics of learning - they encourage cooperation, relaxation, motivation and make teaching more comfortable and effective for everyone.

OD RISBE DO RAZUMEVANJA: VREDNOTENJE UČENČEVIH IZDELKOV PRI POUKU ANGLEŠČINE V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Povzetek V prvem razredu osnovne šole se pouk angleščine osredotoča na ustvarjanje pozitivnega odnosa do tujega jezika skozi igro, ustvarjalnost in poustvarjanja avtentičnih situacij. Sodobni načini poučevanja temeljijo na razvijanju komunikacijskih spretnosti z uporabo metod, kot sta CLIL (Content and Language Integrated Learning) in Storytelling. V tem kontekstu je vrednotenje učencevih izdelkov – kot so risbe in druge ustvarjalne aktivnosti – ključne za spodbujanje razumevanja in izražanja v angleščini. Ocenjevanje angleškega jezika v prvem razredu, temelji na deskriptivni ravni, upoštevajoč različne nivoje znanja. Namen članka je predstaviti pristop k vrednotenju teh izdelkov, ki upošteva sodobne metode poučevanja in cilje učnega načrta. V članku bom predstavila primer vrednotenja učenčevih izdelkov, risbo, kjer učitelj s svojimi navodili usmerja učenca k risbi in hkrati preverja slušno razumevanje in razumevanje besedišča. Pri pouku angleščine v prvem razredu osnovne šole pogosto uporabljamo naloge, ki združujejo govor, poslušanje in ustvarjalnost. Ena izmed učinkovitih dejavnosti je risanje po navodilih, kjer učenci prvega razreda ustvarijo risbo na podlagi verbalnih opisov učitelja. Za vrednotenje risb uporabljam poseben ocenjevalni list, ki omogoča pregledno in objektivno oceno. Takšno vrednotenje je razvojno naravnano in prilagojeno starostni skupini, kar podpira motivacijo učencev in njihov napredek pri učenju angleškega jezika.

Ključne besede: angleščina, prvi razred, opisno ocenjevanje, deli telesa, vrednotenje učenčevih izdelkov

FROM DRAWING TO UNDERSTANDING: EVALUATION OF STUDENTS' PRODUCTION IN ENGLISH TEACHING IN THE FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: In the first grade of primary school, English lessons focus on creating a positive attitude towards a foreign language through play, creativity, and reenactment of authentic situations. Modern teaching methods are based on developing communication skills using approaches such as CLIL (Content and Language Integrated Learning) and Storytelling. In this context, the assessment of students' products – such as drawings and other creative activities – is essential for promoting understanding and expression in English. Assessment of English in the first grade is based on a descriptive level, taking into account different proficiency levels. The purpose of this article is to present an approach to evaluating these products that considers modern teaching methods and curriculum goals. The article will present an example of evaluating a student's product, a drawing, where the teacher guides the student with instructions for drawing while simultaneously checking listening comprehension and vocabulary understanding. In first-grade English lessons, tasks that combine speaking, listening, and creativity are often used. One effective activity is drawing based on instructions, where first graders create a drawing based on the teacher's verbal descriptions. For assessing the drawings, I use a special evaluation sheet that allows for clear and objective assessment. Such evaluation is developmentally appropriate and adapted to the age group, supporting student motivation and their progress in learning English.

Keywords: English, first grade, descriptive assessment, body parts, evaluation of student products

Uvod

V prvem razredu je ena izmed obravnavanih vsebin pri pouku angleščine tudi človeško telo. Poleg človeškega telesa pa učenci spoznajo tudi osnovne barve in oblike. V tem prispevku bom predstavila likovne izdelke učencev za človeško telo, barve in oblike. Učenci pri pouku spoznajo poimenovanja osnovnih delov telesa. Namen je, da dele telesa prepoznajo, kasneje pa da tudi samostojno poimenujejo. Za spoznavanje učne vsebine sem uporabljala predvsem učenje različnih pesmi, ki so se jih učenci naučili po TPR metodi. Prav tako so dele telesa izrezovali in jih prilepili na ustrezna mesta delovnega lista. Po nareku so barvali, risali in kazali na ustrezen del telesa, tako, da so bili učenci že predhodno seznanjeni z načinom dela. Skozi celotno obravnavo učne teme smo razvijali analitično poslušanje. Za usvajanja besedišča sem uporabila različne didaktične igre in metodo pripovedovanja. V tem članku bom predstavila sistem vrednotenja učenčevega samostojnega izdelka. V povzetku predstavim enega izmed načinov vrednotenja učenčevega izdelka, tj. ocenjevalni list. Učenci so svoje znanje o človeškem telesu, barvah, oblikah in številih predstavili z likovnim izdelkom. Naloge sem ovrednotila s pomočjo ocenjevalnega lista. Cilj naloge je bil, da učenci dobijo

povratno informacijo o svojem znanju in da učitelj osmisli delo z ocenjevalnim listom pri pouku angleščine v prvem razredu osnovne šole.

Opisno ocenjevanje

V prvem razredu osnovne šole je uvajanje tujega jezika prilagojeno razvojnim značilnostim otrok. Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje poudarja, da je pouk tujega jezika v tej starostni skupini usmerjen v ustvarjanje avtentičnega okolja, učne ure naj spodbujajo didaktično igro in poslušanje angleških vsebin v različnih okoljih. Ocenjevanje znanja se zato razlikuje od klasičnih oblik preverjanja in temelji na opisni in razvojni ravni, s poudarkom na spremljanju učenčevega napredka, ne pa zgolj končnega rezultata. V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) je navedeno, da se ocenjujejo učenčevi ustni in pisni ter hkrati likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki ali nastopi učencev. V prvem razredu učenčevo znanje ovrednotimo s pomočjo opisnih ocen. V literaturi najdemo veliko zagovornikov pisnega ocenjevanja. Ena izmed njih je tudi Cveta Razdevšek Pučko (1995), ki zagovarja, da opisna ocena bolj spodbuja otrokovo samopodobo kot števična in hkrati deluje bolj motivacijsko. Poudarja tudi, da učitelj potem takem ni osredotočen na končno oceno, ampak na opisno vrednotenje učenčevega znanja in na sam proces učenja. Podobno mnenje si deli tudi z Natalijo Komljanc (1997), ki pravi, da so otroci že iz vrtca navajeni, da so o njihovih dosežkih obveščeni s pomočjo pisnega sporočanja. Kot učiteljica v praksi pa menim, da je glavna prednost opisnega ocenjevanja ta, da je lahko učitelj usmerjen na učenca in na vsakem področju zajeme njegove prednosti in slabosti.

Če pa na opisno oceno pogledamo iz druge plati, pa avtorica Cveta Razdevšek Pučko (2010) govori tudi o slabostih, ki jih prinese opisno ocenjevanje. Opisno ocenjevanje zahteva več časa in priprav na vrednotenje učenčevega dela, zato imajo lahko učitelji za delo nizko motivacijo, hkrati pa vsak učitelj piše opisne ocene glede na priporočila, pa vendar se opisne ocene od učitelja do učitelja, zato so lahko učenci ali starši razočarani nad zapisom oz. ga ne znajo ustrezno interpretirati. Ravno pri prislanju opisne ocene se lahko pojavijo tudi subjektivne napake pri samem izražanju in se tako izgubi vrednotenje samega učenčevega dosežka. Ravno pri oblikovanju opisne ocene, Cvetka Razdevšek Pučko (2010) pravi, da mora končna opisna ocena povzemati različne taksonomske stopnje. Pri tem pa je pomembna tudi sama kvaliteta doseženih ciljev, tj. ali učenec pri tem potrebuje pomoč, uporablja znanje še v drugih okoliščinah ipd. Pomembno pa je, da učitelj tudi natančno in korektno zapiše ali učenec dosega minimalne standarde ali ne.

Slovenska avtorica Karmen Pižorn (2010) je mnenja, da mora vrednotenje učenčevega znanja potekati v ustreznih okoliščinah in situacijah, ki so njim kognitivno, čustveno in jezikovno blizu. Naloge morajo biti avtentične in le tako, lahko da učitelj možnost učenecem, da izkažejo svoje pravo znanje.

Svojo nalogo za vrednoteje bi zato uvrstila med avtentične naloge. Sonja Sentočnik (2011) slednje predstavi kot realistične problemske izzive, s katerimi se učenci srečujejo v vsakdanjem življenju. Učenec mora znati uporabiti več različnih znanj, da lahko nalogo uspešno opravi. Pri takih nalogah se tudi učenec uči kritičnega razmišljanja in vrednotenje svojega dela. Metod za opisno ocenjevanje je veliko, vendar pa je za mlajše učence izpostavljena metoda opazovanja. Veliko avtorjev v literaturi opisuje to metodo, pa se mi zdi na tem mestu vredno izpostaviti Matejo Dagarin Fojkar (2004), ki jo opredeli kot eno izmed najprimernejših oblik ocenjevanja znanja pri najmlajših učencih. Poudarja jo kot metodo, kjer lahko dobimo celovito podobo učenčevega napredka. Učitelj lahko pri tej metodi pripravi preglednico, na kateri ima zapisane cilje in hkrati označi katere cilje učenec dosega in katere ne. Pri moji nalogi sem za opazovanje uporabila ocenjevalni list.

Pri pouku angleščine v prvem razredu učitelj za vrednotenje učenčevih dosežkov uporablja predvsem metodo opazovanja, avtentične naloge in igre vlog. V prvem razredu pa se učenci neposredno spoznavajo z metodo samovrednotenja. Pomembno je, da so učenci predhodno seznanjeni s cilji naloge, ker le tako lahko učenec ve, kaj se od njega pričakuje. Navodila in cilji naloge morajo biti jasno izraženi. Ker učenci v prvem razredu še ne pišejo in berejo

tekoče, je nujno, da učitelj korektno in strokovno ovrednoti učenčevo znanje oz. napredek. V tem članku bom predstavila preprosto metodo ocenjevalnega lista, ki ga sama velikokrat uporabljam in se mi zdi preprosta, a hkrati kvalitetna metoda s katero lahko učitelj ovrednoti znanje. Ocenjevalni list se lahko prilagodi glede na učno vsebino, učne cilje in standarde znanja. To je torej strukturirano orodje za spremljanje napredka. Ocenjevalni list je lahko tudi orodje za tvorjenje opisne ocene. Takšen način ocenjevanja je namreč razvojno ustrezen, ker učencem daje jasno povratno informacijo, učitelju pa služi kot orodje za refleksijo in načrtovanje nadaljnjega dela. Na ocenjevalnem listu se tudi lažje orientirajo starši in tako spremljajo otrokov napredek. V mislih pa moramo imeti tudi to, da morajo ocenjevalni list razumeti tudi starši, saj le tako lahko otroka spodbujajo k nadaljnjemu učnemu procesu in ga dodatno spodbujajo pri sklopih, kjer je to potrebno.

Likovni izdelek kot pokazatelj znanja

V sodobnem izobraževalnem pristopu, ki poudarja celostno učenje in razvoj vseživljenjskih veščin, iščemo načine, kako učencem omogočiti čim bolj naravno, igrivo in razvojno primerno učenje tujega jezika. Mlajši učenci imajo radi igro in tudi v učnem načrtu je zapisano, da naj se mlajše učence spodbuja k igri in kreativnemu ter avtentičnemu izražanju znanja. V prvem razredu lahko za vrednotenje znanja uporabimo veliko različnih metod in oblik dela. V prispevku bom predstavila metodo izdelave likovnega izdelka in njemu pripadajočega ocenjevalnega lista, ki lahko služi tudi kot izhodišče za opisno oceno.

Prvošolci svet okoli sebe dojemajo na konkretni ravni, zato je tudi smiselno, da njihovo znanje ovrednotimo s pomočjo konkretnega izdelka. Učenje preko igre, ustvarjalnosti in gibanja je zanje najprimernejši način usvajanja novega znanja. Ko učenci poslušajo zgodbo v angleščini, se učijo besedišča s pomočjo slik in gibanja. Kasneje lahko zgodbo posutvarijo kot likovni izdelek in tako predstavijo svoje na novo usvojeno znanje. Za likovni izdelek namreč šteje vse, kar učenec izdelava samostojno in pri tem ne potrebuje izkazati svojega znanja sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku. Pomembno pa je omeniti tudi dejstvo, da je pri kreiranju izdelka učenec sproščen in ne zaznava tipičnega pritiska ob preverjanju oz. ocenjevanju znanja.

Prednost takšnega pristopa je tudi ta, da omogoča vsakemu otroku uspeh – izdelek je prilagojen njegovi razvojni stopnji, motoriki in učnimi sposobnostim. Ni enovitega pravičnega odgovora, temveč več možnosti, za izkazovanje pravičnega odgovora kar zmanjšuje otrokov stres in spodbuja njegovo ustvarjalnost. Vseeno pa mora biti ocenjevanje likovnega izdelka in učenčevega znanja usmerjeno in načrtovano, saj se sicer lahko hitro zgodi, da že podzavestno učitelj ocenjuje estetski videz izdelka in ne znanja, ki ga učenec z njim izkazuje. Zato je pri uporabi likovnih izdelkov za vrednotenje znanja ključnega pomena priprava ocenjevalnega lista z jasnimi kriteriji, ki so povezani s cilji učne ure in učnega načrta. Kriteriji lahko vključujejo: razumevanje in sledenje preprostih navodil v tujem jeziku, prepoznavanje besed iz določenega tematskega sklopa (npr. barve, deli telesa, živali), ustvarjanje slikovnega slovarja ipd. Na tej točki je tudi smiselno poudariti, da ni nujno, da je na ocenjevalnem listu več kriterijev. Z eno nalogo lahko preverjamo en kriterij, ali pa z eno nalogo več kriterijev. S takšnim načinom vrednotenja ne preverjamo le znanje, temveč ga tudi poglobljamo. Otrok skozi ustvarjanje aktivno obdeluje informacije, usvaja osnovne stavčne strukture tujega jezika, bogati besedni zaklad in povezuje znanje z lastno izkušnjo. Hkrati pa razvija tudi svojo ustvarjalnost, koncentracijo, finomotoriko in samozavest pri izražanju v tujem jeziku. Likovni izdelki torej niso le dodatek k pouku angleščine, temveč pomemben del celostnega pristopa, ki združuje igro, učenje in individualizacijo ter diferenciacijo.

Sestava ocenjevalnega lista

Pri uporabi likovnih izdelkov kot orodja za vrednotenje znanja, je sestava premišljenega ocenjevalnega lista ključnega pomena. Ocenjevalni list namreč usmerja učitelja pri objektivnem ocenjevanju, hkrati pa tudi učencem omogoča razumevanje, kaj se od njih pričakuje. Pri sestavi ocenjevalnega lista moramo upoštevati več dejavnikov kot so: strokovnost, objektivnost, upoštevanje učnega načrta, prenosljivost učnih ciljev, otrokove zmožnosti in

razvojno stopnjo učenja tujega jezika ter navsezadnje učno temo. Ocenjevalni list naj bo pregleden, razdeljen po sklopih in razumljiv tudi učencem. Zaradi starosti učencev lahko vsebuje tudi slikovne simbole in barvne oznake za boljšo orientacijo.

Pri sestavi ocenjevalnih ali kontrolnih listov mora imeti učitelj tudi nekaj osnovnega statističnega znanja, s čimer lahko predvsem zagotovi ustreznost in strokovnost merilnega instrumenta.

Predstavim nekaj smernic, pri sestavi ocenjevalnega lista:

a) Kriteriji morajo izhajati iz učnih ciljev – kaj naj bi učenec ob koncu dejavnosti znal ali razumel. Če je cilj npr. razumevanje osnovnega besedišča (barve, živali, deli telesa), mora biti kriterij naravnani na to, ali je učenec znal povezati besedo s pravilnim vizualnim prikazom, ne pa na to, ali je risba tehnično dovršena.

b) Kriteriji morajo biti konkretni in jasni. Namesto splošnega “Učenec je dobro opravil nalogo”, raje napišemo: “Učenec je v likovnem izdelku uporabil vsaj 3 pravilne barve, ki so bile izrečene v navodilih.” Tako učitelj točno ve, kaj ocenjuje, učenec pa lahko to tudi razume.

c) Ker gre za prvošolce, morajo biti kriteriji preprosti, razvojno ustrezni in dosegljivi večini učencev. Ne ocenjujemo natančnosti risbe ali likovne tehnike, temveč rabo jezika, razumevanje in sodelovanje.

d) Pri likovni dejavnosti v angleščini ocenjujemo končni izdelek kot proces dela – to pomeni, da je učitelj pozoren tudi na to, če je učenec razumel navodila in koliko pomoči in usmerjanja je pri tem potreboval, če je učenec sodeloval in koliko je bil pri delu samostojen.

e) Najpogostejša napaka pri ocenjevanju likovnih izdelkov je, da podzavestno vrednotimo “lepoto” izdelka. Zato mora biti vsak kriterij jasno usmerjen v usvojeno znanje in proces učenja – ne v risarske sposobnosti.

Primer ocenjevalnega lista za človeško telo

Navodilo: Učenci poslušajo učiteljeva navodila v angleščini. Po navodilu narišejo človeško telo. Za risanje uporabi svinčnik in barvice.

Cilji:

- razume in sledi enostavnim ustnim navodilom v tujem jeziku;
- razvija zvočno občutljivost za jezik;
- razvija strategije poslušanja in slušnega razumevanja;
- prepozna in poimenuje osnovne dele telesa;
- uporablja osnovne barve;
- se prostorsko orientira na listu.

PODROČJE	OPIS	DA / DELNO / NE
Razumevanje navodil	Učenec sledi več zaporednim ustnim navodilom brez pomoči.	
Glava	Nariše glavo. Uporabi pravo barvo, če je navedena.	
Oči	Nariše oči. Uporabi pravo barvo, če je navedena.	
Nos in usta	Nariše in ustrezno umesti.	
Roke in noge	Nariše roki in ustrezno umesti. Upošteva velikost in smer.	
Barve	Pravilno uporabi vse navedene barve.	
Velikost	Razlikuje med velikim in majhnim.	
Prostorska razporeditev	Deli telesa so logično postavljeni (npr. glava nad telesom, noge spodaj)	
Samostojnost pri delu	Delo opravi brez dodatne pomoči	

Pri vrednotenju likovnih izdelkov, ki jih učenci izdelajo kot način izražanja znanja pri angleščini (npr. risba, slikanje) je pomembno, da zagotovimo objektivnost vrednotenja ter da imamo jasno postavljene cilje in kriterije. Pozorni moramo biti, da ne vrednotimo učenčeve umetniško izražanje, temveč znanje angleškega jezika. Pri tovrstnih nalogah želimo, da učenec svoje znanje izrazi z risbo, na tak način, da sledi preprostim navodilom. Ko imamo v mislih določen cilj, ki si ga želimo doseči, je pomembno, da pri tem ostanemo transparentni. To pomeni, da se učenci in straži zavedajo, da bodo bili likovni izdelki opisno ocenjeni. Smiselno je, da so vsi udeleženci učnega procesa seznanjeni s točnimi kriteriji, predvsem učenci, ker le tako vedo, kaj se od njih pričakuje. Pri vrednotenju izdelka mora biti učitelj pozoren, da z risbo učenec odraža razumevanje besednega pomena, da so uporabljani vsi željeni elementi besedišča in predvsem, da tudi učenec sam ve, kaj je narisal in zna to ubesediti. Ko učenec svoj izdelek dokonča, naj mu učitelj poda realno in pozitivno povratno informacijo. Temeljnega pomena je namreč, da učenec razume, kaj že zna in kaj se še mora naučiti. Pri likovnih izdelkih pa zagotavljamo tudi individualizacijo in diferenciacijo. Učence namreč ne ukalupimo v tipiziran test ocenjevanja znanja, vendar se učenec glede na svoje zmožnosti izraža in v tem primeru izraža tudi znanje angleškega besedila. V prvem razredu gre tukaj predvsem za prepoznavanje preprostih besed, spoznavanje osnovne strukture jezika in grajenje osnovnega besedišča. V prvem razredu je potrebno namreč učencem ponuditi čim več različnih avtentičnih situacij skozi katere lahko izražajo svoje znanje. S povratno informacijo pa mora seznaniti tudi starše. Po končani nalogi je zaželeno, da tudi učenci podajo mnenje o svojem delu. Učitelj naj pri tem spodbuja učence, da izrazijo kje so imeli največ težav, kje so imeli najmanj težav in mogoče tudi kaj bi spremenili. Učence tako neposredno tudi učimo pomembnosti samorefleksije. Pri takem načinu preverjanja znanja je smiselno, da vsak učenec svoj izdelek predstavi in potem s pomočjo kriterijev in učiteljevega usmerjanja sam pove, kaj dosega in kaj ne. Pred samim risanjem naj učitelj glasno prebere navodila. Učitelj naj pove navodilo v angleščini in slovenščini. Preden učenci začnejo ustvarjati na list papirja, naj nalogo narišejo po zraku s prsti ali po mizi. Učenci naj ustno ponovijo navodila za učiteljem. To je pomembna pred dejavnost, ker se učenec seznani s pričakovani naloge. Medtem ko učenci rišejo, naj učitelj kroži po razredu in opazuje učence, po potrebi ponovi navodila in jih usmerja v ustrezno rešitev nalog. Opazuje naj, ali učenci razumejo navodila in jih po potrebi tudi prilagodi.

Zaključek

Likovni izdelki predstavljajo odlično orodje za vrednotenje znanja, saj omogočajo učencem, da izrazijo svoje razumevanje učne snovi na kreativen in individualen način. Ustvarjanje likovnega izdelka je pogosto prilagojeno razvojni stopnji otrok, kar pomeni, da lahko vsak učenec pokaže svoje znanje glede na svoje sposobnosti in spretnosti. Pri likovnem izdelku učenci ne potrebujejo znati stavčnih struktur maternega jezika, temveč lahko svoje znanje predstavijo na svoje vrsten način, ki pa je vseeno v skladu z učnim načrtom. Pomembno je, da učitelj pri ocenjevanju ne temelji na estetski vrednosti izdelka, temveč na tem, koliko znanja je učenec preko izdelka pokazal. Da bi to dosegli, je ključno imeti dobro pripravljen ocenjevalni list z jasno zapisanimi kriteriji. Ocenjevalni list pomaga učitelju, da ostane objektivni in osredotočen na cilje. Tak način dela učencem omogoča vpogled v to, kaj se od njih pričakuje, in jih hkrati neposredno spodbuja k učenju. Na ta način likovni izdelek ni umetniški izdelek, ampak tudi sredstvo za spremljanje in vrednotenje učenčevega znanja ter napredka pri usvajanju tujega jezika.

Literatura

Dagarin Fojkar, M. (2004). Razvijanje in vrednotenje sporazumevalnih zmožnostih v učbeniških gradivih in pri pouku angleškega jezika na zgodnji stopnji (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Komljanc, N. (1997). Izkušnjsko vrednotenje pomena ocenjevanja znanja in koncepta za opisno ocenjevanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pižorn, K. (2010). Testiranje tujejezikovnih zmožnostih učencev tretjega razreda osnovne šole. V Lipavec Oštir, A. in Jazbec, S. (ur). Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole (str. 72–89). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni list RS, št. 52 (15. 10. 2025). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1999-01-2923/pravilnik-o-preverjanju-in-ocenjevanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-9-letni-osnovni-soli>

Razdevšek Pučko C. (1995). Opisovanje otrokovega razvoja in dosežkov na razredni stopnji osnovne šole. V C. Razdevšek Pučko (ur). Opisno ocenjevanje (str. 9–43). Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Razdevšek Pučko C. (2010). Preverjanje in ocenjevanje znanja na razredni stopnji. V I Mori (ur). Razredni pouk 12(3), 47–55. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Sentočnik, S. (2011). Terminologija na temo vrednotenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/pkp/podprojekt3/Strokovna%20gradiva/Projektni%20tim%20za%20KP%20in%20TP/Gradiva%202011-2012/vrednotenje_terminologija-2011.pdf

DIDAKTIČKO - METODIČKI PRISTUPI SAVREMENOM PROCESU UČENJA I PODUČAVANJA

Sažetak: Savremeni obrazovni proces temelji se na promjeni uloge nastavnika i učenika, te na primjeni inovativnih didaktičko-metodičkih pristupa koji omogućavaju aktivno i samostalno učenje. Učenik postaje aktivni učesnik u izgradnji znanja, dok nastavnik ima ulogu mentora, organizatora i vodiča kroz proces učenja. Različiti pristupi poput projektnog, problemskog, istraživačkog i kolaborativnog učenja omogućavaju razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u 21. vijeku. Digitalne tehnologije dodatno obogaćuju proces učenja i doprinose individualizaciji nastave. Ovaj rad daje pregled savremenih didaktičko-metodičkih pristupa, ističe njihovu važnost i naglašava potrebu za stalnim usavršavanjem nastavnika.

Ključne riječi: didaktika, metodika, savremeno obrazovanje, konstruktivizam, aktivno učenje, digitalne tehnologije, kompetencije.

DIDACTIC - METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE MODERN LEARNING AND TEACHING PROCESS

Abstract: The modern educational process is based on changing the role of teachers and students, and on application innovative didactic-methodical approaches that enable active and independent learning. Disciple becomes an active participant in building knowledge, while the teacher has the role of mentor, organizer and guidethrough the learning process. Different approaches such as project, problem, research and collaborative studies enable the development of competencies necessary for life and work in the 21st century. Digital technologies they further enrich the learning process and contribute to the individualization of teaching. This paper provides an overview of modern didactic-methodical approaches, emphasizes their importance and emphasizes the need for permanent teacher training.

Keywords: didactics, methodology, modern education, constructivism, active learning, digital, technologies, competences.

Uvod

U savremenom društvu koje karakterišu brze promjene, razvoj tehnologije i stalna potreba za novim znanjima dovodi do toga da obrazovni sistemi prolaze kroz značajne transformacije. Tradicionalni modeli nastave, koji su se zasnivali na prenošenju znanja od nastavnika ka učeniku, više ne odgovaraju potrebama današnjeg učenika ni savremenog društva. Didaktika i metodika, kao naučne discipline, proučavaju proces učenja i podučavanja te nude teorijske i praktične osnove za unapređenje nastave. Savremeni didaktičko-metodički pristupi usmjereni su na učenika, razvoj njegovih kompetencija, kritičkog mišljenja i sposobnosti rješavanja problema. Nastavnik, u tom kontekstu, postaje organizator, motivator i podrška u učenju.

Savremeni pristupi u učenju i podučavanju

1. Konstruktivistički pristup

Konstruktivizam je jedna od najuticajnijih teorijskih osnova savremenog obrazovanja. Polazi od ideje da učenici aktivno grade svoje znanje kroz iskustvo, istraživanje i interakciju s okolinom. Znanje se ne prenosi pasivno od nastavnika ka učeniku, već se konstruira kroz lično iskustvo, refleksiju i rješavanje problema. Svaki učenik razvija sopstvene mentalne modele svijeta, povezujući nova saznanja s prethodnim iskustvima, čime učenje postaje individualno, aktivno i smisleno. Uloga nastavnika nije da samo prenosi informacije, već da bude mentor i vodič koji stvara podsticajno okruženje i podstiče kritičko mišljenje, kreativnost i samostalnost učenika. Konstruktivistički pristup u praksi se ostvaruje kroz aktivne metode učenja – projekte, timski rad, eksperimente i primjenu digitalnih tehnologija, koje omogućavaju učenicima da istražuju, sarađuju i primjenjuju znanje u realnim situacijama.

2. Aktivno i kolaborativno učenje

Aktivno učenje podrazumijeva punu angažovanost učenika u sticanju znanja kroz istraživanje,

diskusiju, praktičan rad i rješavanje problema. Umjesto pasivnog slušanja, učenici analiziraju, postavljaju pitanja, povezuju pojmove i stvaraju nove ideje, čime razvijaju kritičko mišljenje, samostalnost i dublje razumijevanje sadržaja.

Uloga nastavnika je da bude mentor i facilitator koji usmjerava učenike, pruža podršku i podstiče istraživački i kreativni rad. Na taj način učenici ne samo da stiču znanje, već razvijaju vještine rješavanja problema, saradnje i komunikacije. Kolaborativno učenje predstavlja oblik aktivnog učenja zasnovan na zajedničkom radu učenika na zadacima i projektima. Učenici dijele ideje, međusobno uče i zajedno dolaze do rješenja, čime razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, empatiju i odgovornost. Ovakav pristup povećava motivaciju, razumijevanje gradiva i trajnost znanja, jer učenici uče kroz aktivno učestvovanje i saradnju, povezujući teoriju s praksom.

3. Projektno i problemsko učenje

Projektno učenje povezuje teorijska znanja s praktičnim iskustvom kroz realizaciju konkretnih zadataka ili projekata. Učenici, samostalno ili u grupi, planiraju, istražuju, analiziraju podatke i izrađuju završni proizvod poput prezentacije, makete ili izvještaja. Ovakav pristup razvija kritičko mišljenje, kreativnost, timski rad i odgovornost, jer učenici povezuju gradivo sa stvarnim životnim situacijama. Nastavnik ima ulogu mentora i vodiča koji pruža podršku tokom svih faza projekta. Problemsko učenje polazi od stvarnih situacija ili problema koje učenici treba da riješe kroz istraživanje i logičko razmišljanje. Proces obuhvata definisanje problema, postavljanje hipoteza, istraživanje, analizu i formulisanje rješenja. Takav pristup razvija sposobnost argumentovanja, donošenja odluka i primjene znanja u novim okolnostima. I projektno i problemsko učenje podstiču učenike da znanje doživljavaju kao aktivan proces istraživanja i otkrivanja, čime postaju samostalni, kreativni i spremni za rješavanje stvarnih životnih izazova.

4. Digitalne tehnologije u savremenoj nastavi

Razvoj informaciono-komunikacijskih tehnologija (IKT) donio je nove mogućnosti za unapređenje nastave i učenja. Digitalni alati, multimedijalni sadržaji, e-platforme i interaktivne aplikacije čine nastavu dinamičnijom, zanimljivijom i prilagođenom potrebama učenika, povećavajući njihovu motivaciju i angažovanost. Korištenjem tehnologije omogućava se individualizacija nastave – učenici uče sopstvenim tempom, istražuju teme koje ih zanimaju i kreativno prezentuju znanje putem digitalnih projekata, prezentacija i videa. Online i hibridni modeli nastave, uz platforme poput Google Classrooma, Microsoft Teamsa i Moodlea, olakšavaju komunikaciju, praćenje napretka i saradnju između učenika i nastavnika, razvijajući digitalne i samostalne kompetencije. U digitalnom okruženju nastavnik postaje vodič i moderator koji usmjerava učenike, podstiče kritičko mišljenje i promovise odgovorno korištenje tehnologije. Pri tome je važno razvijati digitalnu pismenost i svijest o sigurnosti na internetu. Digitalne tehnologije omogućavaju aktivnije, samostalnije i kreativnije učenje, povezuju teoriju s praksom i pripremaju učenike za uspjeh u savremenom digitalnom društvu.

5. Individualizacija i diferencijacija nastave

Savremena nastava prepoznaje da svaki učenik uči na svoj način, tempom i prema svojim mogućnostima, pa su individualizacija i diferencijacija postale ključni principi obrazovanja. Njihov cilj je da svaki učenik razvije svoje potencijale i postigne napredak u skladu sa sposobnostima i interesovanjima. Individualizacija podrazumijeva prilagođavanje nastavnih aktivnosti, metoda i tempa rada pojedinačnim potrebama učenika. Tako učenici koji brže napreduju mogu proširivati znanje, dok oni kojima je potrebno više vremena dobijaju dodatnu podršku. Ovaj pristup jača samostalnost, samopouzdanje i osjećaj uspjeha.

Diferencijacija se odnosi na različite pristupe učenicima u okviru iste grupe. Nastavnik organizuje raznovrsne zadatke i metode prema nivou znanja, interesovanjima i stilovima učenja, čime se stvara podsticajno okruženje u kojem svi učenici mogu napredovati.

Primjena ovih principa povećava motivaciju, angažovanost i odgovornost učenika, a nastavniku omogućava da pruža ciljanu podršku i povratne informacije. Digitalne tehnologi-

je dodatno olakšavaju njihovu primjenu kroz personalizovane zadatke i praćenje napretka u realnom vremenu. Na taj način individualizacija i diferencijacija postaju temelj inkluzivnog i humanističkog obrazovanja, koje poštuje jedinstvenost svakog učenika i podstiče njegov cjelokupni razvoj.

Zaključak

Savremeni didaktičko-metodički pristupi polaze od ideje da svako dijete uči na svoj način, tempom i prema mogućnostima, pa su individualizacija i diferencijacija nastave postale temelj savremenog obrazovanja. Njihov cilj je da svaki učenik maksimalno razvije svoje potencijale i napreduje u skladu sa sposobnostima i interesovanjima. Individualizacija podrazumijeva prilagođavanje nastavnog procesa potrebama pojedinca, dok diferencijacija znači primjenu različitih zadataka i metoda u istoj grupi učenika. Oba pristupa stvaraju podsticajno i inkluzivno okruženje koje podstiče samostalnost, samopouzdanje i osjećaj uspjeha. Njihova primjena povećava motivaciju, aktivnost i odgovornost učenika, a nastavniku omogućava da pruži ciljanu podršku i povratne informacije. Upotreba digitalnih tehnologija dodatno olakšava ove procese, omogućavajući personalizovano i efikasnije učenje. U konačnici, individualizacija i diferencijacija predstavljaju osnovu humanističkog i savremenog obrazovanja, koje poštuje jedinstvenost svakog učenika i podstiče njegov kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj.

Literatura

- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2013). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP – Vern.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). Didaktika i kurikulum. Zagreb: Školska knjiga.
- Đukić, M. (2018). Savremeni pristupi nastavi i učenju. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Marentić Požarnik, B. (2000). Konstruktivistički pristupi u nastavi. Ljubljana: DZS.
- Petrović, D. (2020). Inovacije u nastavi i digitalno obrazovanje. Novi Sad: Filozofski fakultet.

H5P INTERAKTIVNE VSEBINE ZA KAKOVOSTNO PREVERJANJE IN UTRJEVANJE ZNANJA

Povzetek: Prispevek obravnava uporabo H5P interaktivnih vsebin kot sodobnega didaktičnega orodja za preverjanje in utrjevanje znanja v osnovni in srednji šoli. Digitalna orodja omogočajo večjo motivacijo učencev ter spodbujajo aktivno učenje, saj se znanje ne posreduje le enosmerno, temveč skozi izkustvene dejavnosti. Avtor predstavi konkretne primere uporabe H5P interaktivnih nalog, kot so kvizi, interaktivni videoposnetki, časovnice in igre. Učenci ob reševanju teh nalog razvijajo kritično mišljenje, samorefleksijo ter digitalne kompetence. Raziskave potrjujejo, da interaktivne vsebine prispevajo k večji učni uspešnosti, če so ustrezno umeščene v pedagoški proces (Hrastinski 2019, str. 22). Evalvacija prispevka nakazuje, da H5P ni zgolj tehnično orodje, temveč pomemben didaktični pripomoček za sodobno šolo.

Ključne besede: H5P, interaktivne vsebine, preverjanje znanja, digitalna orodja, didaktika

H5P INTERACTIVE CONTENT FOR QUALITY TESTING AND KNOWLEDGE CONSOLIDATION

Abstract: The paper discusses the use of H5P interactive content as a modern didactic tool for knowledge assessment and consolidation in primary and secondary education. Digital tools increase student motivation and foster active learning by engaging learners through experiential activities. The author presents specific examples of H5P interactive tasks such as quizzes, interactive videos, timelines, and games. While solving these tasks, students develop critical thinking, self-reflection, and digital competencies. Research confirms that interactive content enhances learning outcomes when effectively integrated into the teaching process (Hrastinski 2019, p. 22). The evaluation indicates that H5P is not only a technical tool but also a valuable didactic aid for contemporary schools.

Keywords: H5P, interactive content, knowledge assessment, digital tools, didactics

1 Uvod

Sodobna družba in digitalizacija vse bolj vplivata na pedagoški proces. Učitelji se srečujejo z izzivom, kako učence motivirati in jih aktivno vključiti v učenje. Ena od možnosti je uporaba interaktivnih digitalnih orodij, ki omogočajo, da učenci ne ostajajo le pasivni prejemniki znanja, temveč aktivni soustvarjalci učnega procesa. Med temi orodji se posebej izpostavlja H5P, odprtokodna platforma, ki omogoča ustvarjanje različnih interaktivnih vsebin. Uporaba digitalnih orodij v pedagoškem procesu je utemeljena tudi v strateških dokumentih Evropske unije, kjer se poudarja pomen digitalnih kompetenc kot ključnih kompetenc 21. stoletja (Redecker 2017, str. 12). H5P omogoča preprosto integracijo v spletna učna okolja, kot so Moodle, MS Teams ali Google Classroom, kar učiteljem olajša uporabo v praksi.

2 H5P kot didaktično orodje

H5P je odprtokodna tehnologija, ki omogoča oblikovanje različnih interaktivnih vsebin: kvizov, interaktivnih videoposnetkov, časovnic, predstavitev in iger. Pomembna prednost je, da ne zahteva posebnega programerskega znanja, temveč le osnovno digitalno pismenost učitelja (Kovač 2021, str. 44). Tako učitelji hitro oblikujejo gradiva, ki spodbujajo sodelovalno in problemsko učenje.

2.1 Motivacija in aktivno učenje

Raziskave so pokazale, da interaktivne vsebine povečajo motivacijo učencev, saj vključujejo elemente igre, raziskovanja in povratnih informacij v realnem času (Beetham in Sharpe 2013, str. 88). Učenci se ne učijo le za oceno, temveč zaradi izziva, radovednosti in lastnega napredka.

2.2 Preverjanje in utrjevanje znanja

H5P omogoča učiteljem oblikovanje nalog, ki jih učenci rešujejo samostojno ali v skupini. Ob tem takoj prejmejo povratne informacije, kar spodbuja refleksijo in izboljšuje razumevanje snovi. Učitelj pa pridobi vpogled v dosežke razreda, kar omogoča prilagoditev na-

daljnega pouka (Anderson 2010, str. 63).

2.3 Primeri dobre prakse

V praksi se H5P vsebine uporabljajo pri različnih predmetih. Pri zgodovini lahko učenci rešujejo interaktivne časovnice ali kvize o zgodovinskih dogodkih. Pri geografiji se uporablja interaktivne zemljevide, v jeziki pa interaktivne naloge za besedišče in slovnico. Posebej učinkovita se je pokazala uporaba interaktivnih videoposnetkov, kjer učenci ob ogledu filma sproti rešujejo vprašanja in naloge (Mayer 2014, str. 102).

2.4 Praktični primeri uporabe pri pouku

2.4.1 Hladna vojna

Pri pouku zgodovine v 9. razredu sem izvedel učno uro na temo Hladna vojna, pri kateri sem uporabil obstoječi videoposnetek s platforme YouTube. S pomočjo Arnesove H5P aplikacije sem v video vgradil več interaktivnih elementov preverjanja in ponavljanja.

- Najprej so morali učenci podati pravilno izjavo (Statements) ob trenutku, ko se je posnetek ustavil.
- Drugič so se srečali z nalogo Single Choice Set, kjer so izbirali pravilni odgovor iz para možnih odgovorov.
- Tretjič so izpolnjevali nalogo Fill in the Blanks, kjer so vpisovali manjkajoče besede v zgodovinske trditve.
- Četrtrič so reševali vprašanje v obliki Multiple Choice, kjer so med tremi možnostmi izbrali pravilni odgovor.
- Peto preverjanje pa je obsegalo True/False izjave, ki so zahtevale hitro presojo resničnosti trditev.

Na koncu je aplikacija samodejno ovrednotila vse odgovore s priloženim točkovnikom, kar je učencem omogočilo takojšnjo povratno informacijo o tem, kako natančno so spremljali videoposnetek in koliko znanja so pridobili o sami učni temi. Uporaba Arnesovega H5P vtičnika se je izkazala za zelo učinkovito, saj je omogočila enostavno pripravo nalog in njihovo integracijo v učni proces. Evalvacija ure je pokazala, da so učenci ostali pozorni, motivirani ter da so snov bolje utrdili v primerjavi s tradicionalnim načinom obravnave zgodovinske teme.

2.4.2 Globalizacija – analiza družbenih in gospodarskih vplivov

Pri predmetu Domovinska in državljanska vzgoja ter etika (DKE) smo obravnavali temo globalizacije z uporabo videoposnetka Globalizacija – Infodrom (YouTube). S pomočjo Arnesovega vtičnika H5P sem pripravil interaktivno vsebino, ki je učencem omogočila aktivno spremljanje posnetka ter sprotno preverjanje razumevanja.

V videoposnetek sem vključil naslednje tipe nalog:

- Drag and Drop – učenci so premikali pojme, kot so »kapital«, »trg«, »delovna sila« in »informacijska tehnologija« na ustrezna mesta v shemi, ki je prikazovala dejavnike globalizacije.
- Mark the Words – pri določenih trditvah so morali označiti besede, ki so izražale pozitivne in negativne posledice globalizacije.
- Image Hotspots – na svetovnem zemljevidu so klikali točke, ki so predstavljale primere globalnih podjetij, kot so Apple, Toyota in Nestlé ter tako spoznavali njihovo vlogo v svetovni ekonomiji.

Tak način dela je spodbujal aktivno učenje in razmišljanje o medsebojni povezanosti sveta. Povratne informacije so pokazale, da učenci bolje razumejo abstrakten pojem globalizacije, saj so lahko vizualno in interaktivno sledili njenim učinkom. Aplikacija H5P je ob koncu nalog ponovno samodejno podala rezultate in točkovnik, kar je učitelju omogočilo natančen vpogled v razumevanje snovi posameznih učencev.

2.4.3 Delovanje parlamenta – razumevanje demokratičnih procesov

V drugem primeru smo pri pouku DKE obravnavali temo delovanja parlamenta, prav tako na osnovi posnetka Parlament – Infodrom (YouTube). Vsebina je bila pripravljena z upo-

rabo različnih interaktivnih elementov H5P, ki so spodbujali razumevanje demokratičnih postopkov in vloge poslancev.

V posnetek so bili vključeni naslednji elementi:

- Course Presentation, kjer so se med posameznimi diapozitivi menjavali ključni pojmi (npr. zakonodajna oblast, državni svet, glasovanje), ob vsakem pa je sledilo krajše vprašanje tipa True/False.

- Interactive Video z vprašanji Single Choice Set, ki so se pojavljala med razlago o poteku zakonodajnega postopka.

- Summary Task, kjer so učenci na koncu povzeli ključne značilnosti delovanja parlamenta in vlogo državljanov pri sprejemanju odločitev.

Učenci so ob delu večkrat izrazili, da je bilo učenje na ta način zabavno in razumljivo, saj so lahko takoj videli, kje so naredili napako. Takojšnja povratna informacija je bila ključen motivacijski dejavnik. Učitelj je na koncu pridobil pregledno analizo uspešnosti razreda in vpogled v težavnejša področja razumevanja, kar omogoča ciljno načrtovanje nadaljnjih ur.

Evalvacija obeh učnih ur je pokazala, da interaktivni pristop z orodjem H5P spodbuja aktivno sodelovanje, večjo koncentracijo in trajnejše znanje. Učenci so pri tovrstnem delu bolj samostojni, hkrati pa imajo občutek nadzora nad lastnim učenjem.

3 Zaključek in evalvacija

Uporaba H5P interaktivnih vsebin prinaša številne prednosti: večjo motivacijo, aktivno učenje, takojšnjo povratno informacijo ter razvijanje digitalnih kompetenc. Evalvacija uporabe v razredu potrjuje, da učenci z veseljem rešujejo interaktivne naloge in pri tem dosegajo boljše rezultate. H5P se izkazuje kot orodje, ki ni namenjeno zgolj popestritvi pouka, temveč pomembno prispeva h kakovosti preverjanja in utrjevanja znanja. Seveda pa uporaba digitalnih orodij zahteva tudi ustrezno načrtovanje in pedagoški premislek. Orodje samo po sebi ne zagotavlja uspešnega učenja, temveč ga učiteljeva didaktična umeščenost naredi učinkovitega. Zato se H5P najbolje obnese, kot del celovite digitalne strategije šole, ki vključuje razvijanje digitalnih kompetenc tako pri učiteljih kot učencih.

Literatura

- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. Athabasca University Press.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning. Routledge.
- Hrastinski, S. (2019). Digital learning: A research perspective. *Education and Information Technologies*, 24(1), 21–28.
- Kovač, M. (2021). Digitalna pismenost učiteljev in uporaba IKT pri pouku. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Mayer, R. E. (2014). The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge University Press.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.

