

# Z vseživljenjskim učenjem do družbe prihodnosti

Nina Krmac

Jurka Lepičnik Vodopivec



Knjižnica Ludus · 49 · ISSN 2630-3809  
Series Editor · Silva Bratož



# Z vseživljenjskim učenjem do družbe prihodnosti

Nina Krmac  
Jurka Lepičnik Vodopivec



## **Z vseživljenjskim učenjem do družbe prihodnosti**

Nina Krmac in Jurka Lepičnik Vodopivec

*Recenzentki* · Aleksandra Šindić in Sanja Berčnik

*Lektoriranje in tehnična ureditev* · Davorin Dukič

*Fotografija na naslovnici* · Freepik

*Oblikovanje* · Alen Ježovnik

*Knjižnica Ludus* · 49 · ISSN 2630-3809

*Urednica zbirke* · Silva Bratož

*Izdala in založila* · Založba Univerze na Primorskem

Titov trg 4, 6000 Koper · hippocampus.si

*Glavni urednik* · Jonatan Vinkler

*Vodja založbe* · Alen Ježovnik

*Koper* · 2024

© 2024 Nina Krmac in Jurka Lepičnik Vodopivec

Brezplačna elektronska izdaja

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-360-9.pdf>

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-361-6/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-360-9>



*Pri implementaciji nekaterih predstavljenih strategij v pedagoško prakso so sodelovale študentke, ki so v študijskem letu 2020/2021 obiskovale 3. letnik študijskega programa Pedagogika: Tina Bolko, Tamara Čorković, Alma Jesenko, Tina Kordič, Janja Razingar, Nika Zebec, Eva Sevšek, Tina Švajger, Klara Horvat, Maruša Knap, Lejla Bešič, Kristina Krže, Tina Bukovič, Nina Benčina, Jessica Marka, Ana Klanjšček, Anja Obrekar, Lana Sertić, Ivona Šučur, Eva Zaman, Saša Kocjančič in Karin Menegatti.*

*Visokošolski učbenik je nastal v okviru raziskovalnega programa Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti (P5-0444), ki ga financira ARIS.*

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

COBISS.SI-ID 201968131

ISBN 978-961-293-360-9 (PDF)

ISBN 978-961-293-361-6 (HTML)

# Kazalo

Predgovor · 7

## Prvi sklop

- 1 Argumentacija · 13
- 2 Problemsko delo · 19
- 3 Izkustveno učenje · 23
- 4 Projektno delo · 25
- 5 Stili zaznavanja · 29

## Drugi sklop

- 6 Metoda dela z besedilom · 39
- 7 Bralne učne strategije kot primer izboljšanja (bralne) motivacije učencev · 45
- 8 Metoda pripovedovanja zgodb · 51
- 9 Metoda mišljenja naglas · 57

## Tretji sklop

- 10 Sodelovalno učenje · 65
- 11 Metoda za in proti · 73
- 12 Igra vlog · 77
- 13 Igrifikacija · 83

## Četrti sklop

- 14 Tehnike sproščanja · 91
- 15 Obrnjena učilnica – obrnjeno učenje in poučevanje · 95
- 16 Fraktalna risba · 101

Literatura · 105



# Predgovor

Evropska iniciativa za vseživljenjsko učenje (European Lifelong Learning Initiative – ELLI) je že leta 1994 na kongresu v Rimu definirala vseživljenjsko učenje kot kontinuiran proces podpore, ki spodbuja posameznike in jim omogoča, da si pridobijo znanje, vrednote, spretnosti in razumevanje, ki jih bodo potrebovali vse življenje in jih uporabljali z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem ne glede na trenutno vlogo, okoliščine in okolje (Jelenc, 1995; Vidmar, 2006).

Zahteva po vseživljenjskem učenju je prisotna že v *Pampaedii* Jana Amosa Komenskega, čeprav je šele v sredini devetdesetih let 20. stoletja UNESCO deloma globaliziral to zahtevo in postavil temeljne smernice razvoja vseživljenjskega učenja. Na pragu 21. stoletja, ocenjuje Delors (1996), je učenje enako pomembno v vseh obdobjih človekovega življenja, saj sta vzgoja in izobraževanje tako raznolika in njune naloge ter oblike tako različne, da posegata v vse pore človekove dejavnosti od rojstva do smrti. Na temelju navedene opredelitve in na podlagi spoznanj avtor (str. 77) definira štiri »temeljne stebre«, ki predstavljajo temelj vseživljenjskega učenja:

- *učiti se, da bi vedeli*: dovolj široka splošna izobrazba in možnost poglobljenega dela z manjšim številom predmetov;
- *učiti se, da bi znali delati*: poklicna usposobljenost in širše sposobnosti (kompetence);
- *učiti se biti*: razvoj človekove osebnosti, neodvisno ravnanje, razsodno in odgovorno;
- *učiti se živeti v skupnosti*: razumevanje drugih ljudi, spoštovanje vrednot pluralizma, medsebojnega razumevanja in miru.

Natančnejšo opredelitev vseživljenjskega učenja in smernice zanj je podala tudi Evropska unija, ki je v *Memorandumu o vseživljenjskem učenju* (Komisija Evropske skupnosti, 2000) poleg formalnega in neformalnega učenja poudarila pomen informalnega oz. priložnostnega učenja. Gre za učenje preko dejavnosti in rutin, ki potekajo v raznolikih socialnih interakcijah otrok z vrstniki in odraslimi. Tako se učijo s pomočjo opazovanja, posnemanja, preizkušanja (manipuliranja s stvarmi in z materiali) in reševanja problemov, komentiranja dejavnosti, spraševanja in poslušanja drugih, reševanja medse-

bojnih konfliktov in dogovarjanja ... Za učenje je po mnenju strokovnjakov (Hohmann in Weikart, 2005) pomembna podpora in spodbudna klima, v kateri učenec izraža interese, sprašuje, preizkuša, je iniciativen ... V takih pogojih prevladujejo razumevajoče ter podporno vzdušje in pozitivne socialne interakcije ter medsebojno zaupanje. Pri tem imajo pomembno vlogo ne le načrtovane in s strani učiteljev predvidene dejavnosti, temveč tudi dejavnosti, ki si jih učenec sam izbere, ter množica dnevnih rutin, tudi tistih, ki zadevajo polje t. i. prikritega kurikula. Zagovorniki, ki izhajajo iz Piagetove teorije, ocenjujejo, da je učenje kompleksen proces, ki temelji na interakciji med učenčevim mišljenjem in njegovimi izkušnjami, ki jih pridobiva v okolju (Bredenkamp, 1996). Pri tem imajo pomembno vlogo konkretne izkušnje in aktivna udeležba. Sue Bredenkamp (1986) pravi, da več novejših raziskav potrjuje, da se najbolje učimo s pomočjo konkretnih izkušenj. Barica Marentič Požarnik (2003) ocenjuje, da aktivno učenje učenca celostno, miselno in čustveno aktivira. Takšno učenje je za osebo pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Avtorica prav tako ugotavlja, da še vedno prevladuje pojmovanje učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj drugih. Nasproti takšnemu učenju (prenašanju gotovega znanja) – transmisiji postavlja transakcijo, torej množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učencem/učenci ter med učenci samimi.

Aktivno učenje je končno tudi transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti. Zagovorniki aktivnega učenja učenje povezujejo ne le s kognitivnim razvojem, ampak tudi z drugimi področji osebnosti, še zlasti z motivacijo. Učenje je namreč tesno povezano z radovednostjo oz. s težnjo posameznika, da razume svet in rešuje konkretne probleme. Zato je pomembno, da učenje poteka iz življenjskih situacij otrok in vsakodnevne realnosti njihovega sveta.

Aberšek (2016) ocenjuje, da sta narava učenja in ustvarjanje okolij za uspešno učenje v središču trendov na področju izobraževanja, saj večina držav zaradi globalizacije za prednostno nalogo postavlja doseganje visoke ravni znanja in veščin, pri čemer posebno pozornost posvečajo zahtevnejšim oblikam »kompetenc za 21. stoletje«. Po mnenju Hannah Dumont idr. (2013) so pri tem pomembni:

- usmerjenost v učenca,
- strukturiranost in dobro načrtovanje,
- popolna personalizacija,
- inkluzivnost in
- socialnost učenja.



Tako učitelji po mnenju raziskovalcev (Dumont idr., 2013) podpirajo učence pri usvajanju bogatih, uravnoveženih in dobro organiziranih struktur znanja ter jih usmerjajo k uravnoveženemu usvajanju konceptov, veščin in metakognitivnih kompetenc.

Zgornji zapis prikazuje, kako pomembno vlogo ima aktivno učenje pri usvajanju znanja. Na sam rezultat aktivnega učenja pa pomembno vpliva tudi motivacija posameznika. Tako je bil glavni izziv, da poiščemo tisto, kar nas bi osebno pritegnilo in motiviralo k učenju ali poučevanju. Vodilo je temeljilo na tem, da poiščemo tisto, česar še ne poznamo, nekaj, kar se nam zdi novo, izvirno, in nenazadnje nekaj, kar bi mi kot učitelji uporabili v razredu, ko poučujemo, ali nekaj, kar bi mi uporabili kot učenci, ko se učimo.

Ideja o potrebi po visokošolskem učbeniku sega v leto 2021, ko smo s študenti 3. letnika univerzitetnega študijskega programa Pedagogika na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem pri predmetu Oblikovanje in vodenje učeče se skupnosti skupaj iskali, se učili in raziskovali možnosti vključevanja novih pristopov ter implementiranja dosedanjih znanstvenih in strokovnih dosežkov v pedagoško prakso.

Visokošolski učbenik je členjen na štiri temeljne sklope, ki se vsebinsko povezujejo. Znotraj vsakega sklopa je predstavljenih več metod oz. strategij. Prvi sklop je splošneje oblikovan in se nanaša na predstavitve argumentov ter sprejemanje drugačnega mnenja drugih. Poudarjena je sposobnost oblikovanja lastnega mnenja na razumljiv način, ki bo podprt z raznimi trditvami. Srečamo se tudi z opisom problemskega dela in njegovega poteka, pri čemer je poudarjeno, da se pri problemskem delu za aktivno učenje in poučevanje učenec najprej delno seznanj s teorijo, nato pa rešuje probleme, ki bi se lahko pojavili tudi v realnosti, in tako gradi na svojem znanju. Opisana je tudi metoda izkušenskega učenja, ki je lahko ustvarjalna, zanimiva, nadgrajevalna in spodbudna izkušnja za vse udeležence. Sklop se zaključuje s predstavitvijo stilov zaznavanja po različnih avtorjih.

Drugi sklop temelji predvsem na delu z besedilom. Uvodoma je podrobneje predstavljena metoda dela z besedilom, ki temelji na pridobivanju ali utrjevanju znanja preko informacij v različnih dokumentih. Podrobneje so predstavljene tudi bralne učne strategije kot primer izboljšanja bralne motivacije učencev. Navedeni so tudi primeri učnih metod po časovnem kriteriju bralnih učnih strategij. Po bralni motivaciji sledi metoda pripovedovanja zgodb, ki jo uvrščamo med najstarejše vrste interpretacije. V zaključku drugega sklopa je predstavljena metoda mišljenja naglas, v tuji literaturi poznana kot metoda *think aloud*.

V tretjem sklopu je pozornost usmerjena predvsem v več načinov sku-

pinskega dela, kot so npr. sodelovalno učenje, metoda za in proti ter igra vlog. Vsebina tega sklopa se zaključuje z opisom igrifikacije, kjer je kot izobraževalna igra natančneje predstavljena relativno nova spletna platforma Kahoot!.

V četrtem sklopu se seznanimo s tehnikami sproščanja in pomenom njihove uporabe. Sledi ponazoritev obrnjene učilnice, ki je posebna po tem, da se aktivnosti, vključno s tistimi, ki pri tradicionalnem pristopu štejejo kot domače naloge, izvajajo v šoli, doma pa si učenci ogledajo spletna predavanja, opravljajo raziskave in preko posrednika z razredom sodelujejo v razpravah. Kot zadnja oblika aktivnega učenja je predstavljena fraktalna risba. Raziskave kažejo, da risanje kot učna metoda presega vse druge strategije, kot so pisanje, miselna vizualizacija ali ogled fotografij, saj naj bi se pri risanju med učenjem izboljšal tudi spomin.

Nina Krmac in Jurka Lepičnik Vodopivec

Prvi sklop





## Argumentacija

Argumentacija je ključna veščina, ki omogoča razumevanje, sprejemanje in komuniciranje o različnih stališčih ter idejah. Zmožnost jasnega izražanja svojih misli, analize nasprotnih argumentov ter prepričljivega zagovarjanja lastnega stališča prispevajo k bogatenju dialoga in napredku družbe. Razvoj veščin argumentacije je tako pomemben korak k bolj razumevajočemu, strpnejšemu in konstruktivnejšemu svetu. Argumentacija učencem pomaga, da poglobijo znanje iz nekega predmeta, da sprejemajo različne ideje, da se učijo izmenjavanja v pogovoru, aktivnega poslušanja in sistematičnega izražanja mnenj. Metodo argumentacije lahko izvedemo s pomočjo Toulminovega modela, ki je v prilagojeni obliki primeren za osnovnošolce/-ke, srednješolce/-ke in študente/-ke. Toulminov argument je tako sestavljen iz šestih komponent, ki so trditev, razlog, nalog, kvalifikator, izpodbijanje in podpora. Za najmlajše so dovolj le tri temeljne komponente, ki so trditev, razlog in nalog, sčasoma pa lahko dodajamo še druge komponente in tako oblikujemo zahtevnejšo strukturo argumenta.

Argumentacija in disputacija sta del zgodovine vsake civilizacije. Vsaka kultura ima lastno tradicijo argumentacije, ki zajema določena pravila in retorično izražanje (Widigdo, 2018). V svetu, polnem različnih idej in stališč, je sposobnost argumentacije ključna za učinkovito komuniciranje in prepričevanje. Argumentacija nas spodbuja k razmišljanju, analizi in izražanju svojih pogledov na svet. V njeni osnovi gre za večino zagovarjanja določenega stališča ali ideje z uporabo logičnih razlogov in prepričljivih dokazov. Skozi zgodovino je argumentacija igrala ključno vlogo pri oblikovanju miselnosti posameznikov in družbe ter pri napredku človeštva. Pri učencih lahko z njeno pomočjo razvijamo komunikacijske veščine, poglobljamo njihovo znanje o neki temi in jih posredno tudi učimo reševati konflikte.

Zanimanje za argumentacijo je ponovno oživelo leta 1958 z objavo dela *La nouvelle rhétorique* avtorjev Chaïma Perelmana in Lucie Olbrechts-Tyteca. Avtorja v delu ponovno odkrijeta pozabljen del Aristotelove logike, ki je sicer opisana v njegovih delih. Novo zanimanje za argumentacijo je pripeljalo do večjega poudarka na spoštovanju občinstva, lastnostih govorcev in poslušalcev, pravilih razprave in komunikacije ter pravnem modelu argumentiranja, ki temelji na mnenju kot izhodišču argumentacije (Cummings, 2010). Formalna logika preučuje dokaze s kalkulacijo, kar je torej formalno pravilno

demonstracijsko argumentiranje. Toda način razmišljanja v razpravi, ko tvorimo argumente za ali proti in kritiziramo, ali upravičujemo določeno tezo, zahteva določene tehnike, ki so v sodobni logiki pozabljene, vendar narava teh razmišljanj ni ušla Aristotelu, očetu formalne logike (Perelman, 1979, v Cummings, 2010).

Van Eemeren idr. (1987) v delu *Handbook of Argumentation Theory: A Critical Survey of Classical Backgrounds and Modern Studies* argumentacijo definirajo kot socialno aktivnost, intelektualno aktivnost, verbalno aktivnost, stvar mnenj, utemeljitev ali zavrženje mnenj, kot konstelacijo trditev ali kot pridobitev odobritve občinstva.

V nadaljevanju opredeljujemo argumentacijo glede na kontekst (Van Eemeren idr., 1987):

- *Argumentacija kot socialna aktivnost.* Argumentacija je človeška aktivnost, ki je usmerjena v ljudi. To so lahko druge osebe, ni pa nujno, saj se lahko posameznik pogovarja sam s sabo in išče pluse ter minuse. Kljub temu pa je narava argumentiranja taka, da zahteva več oseb, ki lahko reagirajo na argumente drugih.
- *Argumentacija kot socialna aktivnost.* Argument je zasnovan na misli, to pomeni, da je oseba, ki je podala nek argument, o tej temi tudi razmišljala. Torej je pri argumentiranju razum ali intelekt najpomembnejši, čustva pa so sekundarnega pomena.
- *Argumentacija kot verbalna aktivnost.* Argumentacija nujno potrebuje uporabo jezika, saj posameznik pri argumentiranju tvori stavke, povedi, ki so lahko ustne ali zapisane. Skoraj pravilo je, da se pri argumentiranju uporablja pogovorni jezik, saj je ta bolj razumljen. V primerih, ko so vsi udeleženci iz iste stroke ali pa poznajo strokovne izraze, se strokovni jezik lahko uporablja.
- *Argumentacija kot stvar mnenj.* Argumentacija vedno zadeva neko temo, nek subjekt. Posameznik mora imeti o tej temi oblikovano neko mnenje, da pa bi prišlo do prave argumentacije, mora drug posameznik imeti nasprotno ali drugačno mnenje.
- *Argumentacija kot utemeljitev ali zavrženje mnenj.* Namen argumentacije je predvsem utemeljiti in potrditi ali zavrniti oz. zavreči neko mnenje. Argumentiranje je torej usmerjeno v napad ali obrambo nekega mnenja. Gre torej za ponujanje, zagovarjanje, upoštevanje in pričakovanje kritike.
- *Argumentacija kot konstelacija trditev.* Argumentacija je sestavljena iz konstelacije trditev, s katerimi skušamo potrditi ali zavreči neko mne-

nje. Te trditve delimo na proargumente in kontraargumente, s katerimi preverjamo mnenje, ki je subjekt diskusije.

- *Argumentacija kot pridobitev odobritve občinstva.* Uspešnost posameznikovega argumentiranja je delno odvisna od občinstva. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je argumentacija poskus prepričevanja drugih. Občinstvo ima tako pravico, da kritično analizira argumente in poda svoje mnenje o njih.

Na podlagi navedenih sedmih lastnostih argumentacije lahko sklepamo, da je le-ta socialna, intelektualna, verbalna aktivnost, ki služi ovrednotenju mnenj. Sestavlja jo konstelacija trditev in je usmerjena k pridobitvi odobritve občinstva.

### Teorije argumentacije

Vsaka teorija oz. metoda argumentacije izhaja iz definicije argumentacije in argumenta, po čemer lahko nato teorije med seboj primerjamo (Rapp in Wagner, 2012). Ena izmed najstarejših in najbolj znanih je sokratska metoda argumentacije, ki poteka v obliki dialoga in predstavlja temelj za razvoj dialektike. Pri tej metodi s konverzijsko metodo ugotavljamo logične pomanjkljivosti v argumentih nasprotnika, njegovo nevednost oz. resnico (Widigdo, 2018). Teorij in oblik argumentacij je torej več (Reed in Rowe, 2006), mi pa podrobneje prikazujemo Toulminov model argumentacije, ki je zelo poznan in se pogosto uporablja zlasti v poučevanju veščin kritičnega razmišljanja.

### Toulminov model argumentacije

Leta 1958 je Stephen Toulmin izdal knjigo z naslovom *The Uses of Argument*, s katero je formalna logika v preučevanju argumentacije postala še dominantnejša. Toulmin je trdil, da mora logik pri analizi racionalnih postopkov uporabiti metodo pravne prakse in ne matematike (Cummings, 2010). Pravi, da je primarna funkcija argumenta upravičevanje določenega sklepa (Dukič, 2015). Oblikoval je model argumentiranja s šestimi koraki (Toulmin, 1958, v Dukič, 2015):

- argumentator postavi določeno trditev,
- to podpre z dejstvom oz. argumentom,
- med prvotno trditvijo in dejstvom/argumentom vzpostavi povezavo z utemeljitvijo, ki je oblikovana: če (dejstvo/argument), potem (trditev), povezava pa je hipotetična in implicitna,
- trditvi po potrebi doda modalne kvalifikatorje (verjetno, najbrž, morda),

## Argumentacija

- navede pogoje zavrnitve, ki so primeri, v katerih trditev ne velja,
- utemeljitev podpre z oporo, ki je izražena v kategoričnih dejstvenih izjavah.

Prav tako Toulmin sam argument razdeli v šest komponent, ki so trditev, razlog, nalog, kvalifikator, izpodbijanje in podpora. Vsak argument se začne s tremi temeljnimi deli, ki so trditev, razlog in nalog. Trditev je glavni argument, ki bi ga radi dokazali. Razlogi so dejstva, ki prvotno trditev podpirajo oz. dokazujejo. Nalog je lahko impliciten ali pa direktno naveden. Z njim povežemo razloge s trditvijo. Podpora so tiste trditve, s katerimi podpremo nalog. Kvalifikator namiguje, da trditev ni nujno resnična v vseh primerih. Z izpodbijanjem potrdimo, da obstaja drugačen veljaven pogled na situacijo (*Toulmin Argument*, b.l.).

### Učenje z argumentacijo

Učenci lahko znanje iz matematike in drugih znanosti poglobijo s pomočjo argumentacije. Slednja učencem pomaga upoštevati kontrastne ideje. Učitelji lahko s pomočjo argumentacije pri učencih sprožijo pomembne razprave tako, da jih pri postavljanju odprtih vprašanj spodbujajo, da preoblikujejo pripombe tako, da so bolj znanstvene, in da uporabljajo modele za razlage. Ko učenci argumentirajo, se s tem učijo, kako se izmenjavati v pogovoru, kako aktivno poslušati in kako se konstruktivno odzivati (Vijayalakshmi, 2019).

Argumentiranje je v prilagojeni obliki lahko uporabna učna metoda v osnovni šoli, srednji šoli in na fakulteti. Učitelji jo lahko uporabijo pri vseh predmetih, je pa vezana bolj na teorijo kot pa na praktično delo. Lahko se uporablja za usvajanje nove snovi, ponavljanje snovi ali pa kot način reševanja konfliktov med učenci in krepitev komunikacijskih veščin pri učencih.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju lahko argumentacijo uporabimo v prilagojeni obliki. Toulminova metoda je za mlajše otroke prezapletena, zato jo lahko prilagodimo tako, da uporabljamo le tri temeljne dele argumenta, trditev, razlog in nalog (*Toulmin Argument*, b.l.), in učencem na preprost način razložimo, kako sestavimo argument. Tak primer bi bil:

- Trditev: Sova je nočna žival.
- Razlog: Sova lovi ponoči.
- Nalog: Če je žival ponoči budna in takrat lovi svoj plen, potem ji rečemo nočna žival.

Poleg tega lahko argumentiranje uporabimo takrat, ko pride do konflikta med učenci ali pa celo med učiteljem in učenci. To bi naredili tako, da bi



otroke že prej naučili, kako sestaviti argument. Ko bi prišlo do konflikta med učenci, bi jih prosili, če lahko svoja čustva, vedenje, misli izrazijo na tak način, kot smo se učili. Otrok bi tako povedal npr., kaj je naredil narobe, kaj je razlog za to vedenje in kako se razlog ter vedenje povezujeta. Konkreten primer bi bil:

- Trditev: Tima sem porinil.
- Razlog: Bil sem jezen, ker mi ni posodil igrače.
- Nalog: Ko sem jezen, se zgodi, da koga porinem.

Tako učence naučimo, kako jasno in sistematično izraziti svoje vedenje, čustva, misli ipd. S tem se tudi učijo, kako prepoznavati razlog za svoja vedenja in čustva.

V srednji šoli lahko že uporabljamo celoten Toulminov model argumentacije, ki je primeren za večino učnih predmetov, ko želimo znanje dijakov še poglobiti. Poleg tega lahko dijakom podamo neko trditev in jih nato razdelimo v dve skupini, tako da ena skupina trditev zagovarja, druga pa jo skuša ovreči. Ena skupina tako predstavi pro- druga pa kontraargumente. Z uporabo Toulminovega modela argumentacije dijake naučimo, kako komunicirati, aktivno poslušati, sistematično izražati mnenja in sprejemati nasprotno poglede.

Na fakulteti lahko z argumentacijo pri študentih razvijamo sposobnost argumentiranja lastnih znanstvenih stališč in tudi uporabo znanstvenega jezika. Tako je trditev specifičnejša in bolj znanstveno usmerjena, pri iskanju argumentov pa študenti lahko iščejo znanstveno literaturo, ki njihove argumente podpre ali zavrže. Toulminov model lahko uporabljajo tudi med pisanjem seminarskih nalog, poročil in esejev, saj na sistematičen način prikažejo nek argument in je le-ta tako kredibilnejši.

## Vaje

1. Udeležence razdelimo v dve skupini. Ena skupina oblikuje proargumente, druga pa kontraargumente za trditev: »Izobraževanje na daljavo študentom olajšuje študijski proces.«  
Vsaka skupina ima na voljo 15 minut za oblikovanje argumentov. Argumenti morajo biti oblikovani na podlagi Toulminovega modela. Vsaka skupina določi predstavnika, ki bo argumente predstavil.
2. Na podlagi Toulminovega modela v skupini opravite argumentacijo na temo goljufanja na pisnem izpitu.
3. Oblikujte primer argumentacije, ki bi bil primeren za izvedbo v petem razredu osnovne šole.



## Problemsko delo

Izvedba problemskega dela zajema tri splošne korake: razvoj problema, začetno poizvedovanje in raziskovanje ter rešitev problema. Čeprav je model prilagodljiv in so učitelji razvili več različic metode, njegovo jedro sestavljajo naslednje značilnosti: učenje je vedno osredotočeno na učeče se skupnosti, tovrstno učenje je primerno za manjše skupine, učitelji prevzamejo vlogo vodnikov ali moderatorjev, težavo lahko predstavlja organizacijski fokus, spodbuda za učenje in nove informacije se pridobivajo s pomočjo samostojnega učenja. Problemsko delo spodbuja timsko delo, medpredmetno povezovanje ter uporabo različnih metodologij in virov za reševanje problemov.

Problemsko delo je pristop k učenju in reševanju izzivov, ki se osredotoča na prepoznavanje, analizo in iskanje rešitev kompleksnih problemov ali situacij. V ospredju tega pristopa je razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti ter sposobnosti identifikacije in uporabe ustrezne metodologije za reševanje težav. Sodobna družba se srečuje z nenehnimi spremembami in izzivi, zato je sposobnost učinkovitega reševanja problemov postala ključna veščina za uspeh tako v šolskem kot tudi v delovnem okolju. Učne metode in tehnike namreč vplivajo na to, kako dobro bo učenec snov procesiral in skladiščil v svojem spominu. Dokazano je, da je najproduktivnejše tisto učno okolje, v katerem ima učenec možnost izkustvenega učenja. Ena od teh metod je tudi problemsko delo. S tovrstno učno metodo ima učenec možnost svoje teoretično znanje prenesti v prakso, kar pa mu pomaga pri boljšem pomnjenju in nadaljnji uporabi znanja.

### Problemsko delo in njegov potek

Problemsko delo oz. reševanje problemov (angl. *problem-based learning*, v nadaljevanju PBL) lahko opredelimo kot obliko izkustvenega učenja. Zanj je značilno, da se učenci/dijaki/študenti srečajo s podobnimi problemi, kot se strokovnjaki srečujejo v praksi. Gre torej za aktivno učenje in poučevanje, pri katerem se učenec najprej delno seznanj s teorijo, nato rešuje probleme, ki bi se lahko pojavili tudi v realnosti, in tako gradi na svojem znanju. S tovrstno učno metodo razvija spretnosti in pridobiva znanja, potrebne za rešitev problema (npr. uporaba podatkovnih baz, kritično branje podatkov in informacij, delo v skupini, komunikacija med člani ipd.). Kako uspešna bo metoda reševanja problemov, je v veliki meri odvisno od motivacije učečih se za akadem-

sko delo, saj tovrstna učna metoda zahteva višje oblike mišljenja, samoučinkovitost in pozitivno samopodobo (Janc Vidic, 2013). Kellah M. Edens (2000) poudarja, da študentje danes po končanem šolanju niso dodobra pripravljene za delo. To bi lahko izboljšali z njihovo aktivno vlogo pri oblikovanju znanja. Pri problemskem delu gre za drastičen premik od tradicionalnega pogleda na učenje.

Metode poučevanja, ki so osredotočene na učitelja (tradicionalne metode), so se v raziskavah večkrat pokazale kot manj uspešne. Pri klasičnih metodah so učenci prikrajšani za aktivno vključenost v poznavanje snovi, reševanje problemov, odgovarjanje na poznana vprašanja, razprave, sodelovanje s sošolci ipd. Udeleženci se pri problemskem delu učijo tudi kritičnega mišljenja, kreativnosti, pridobivajo veščine za reševanje problemov, oblikujejo pozitiven odnos do predmeta in gradivo preko zaupanja svojim veščinam (Eberlein idr., 2009).

Model problemskega dela se je razvil kot odgovor na potrebe po strokovnem usposabljanju bodočih zdravnikov. V zadnjih 30 letih so zato medicinske fakultete tudi redne uporabnice slednje metode (Edens, 2000). Zgodovina pa vseeno kaže, da ima takšna oblika dela korenine že v davni preteklosti, in sicer v sokratski pogovorni metodi, za katero je značilno začetno zapletanje pogovora, razdelitev teme na več delov, do cilja pa so prišli po korakih, z iskanjem najustrežnejših poti, vodil in vprašanj (Rustja, 2016).

Čeprav je model prilagodljiv in so učitelji razvili več različic metode PBL, njegovo jedro sestavljajo naslednje značilnosti: (a) učenje je vedno osredotočeno na študente; (b) tovrstno učenje je primerno za manjše skupine; (c) učitelji prevzamejo vlogo vodnikov ali moderatorjev; (č) težavo lahko predstavljata organizacijski fokus in spodbuda za učenje; (d) nove informacije se pridobivajo s pomočjo samostojnega učenja (Edens, 2000).

Učitelji lahko to metodo različno prilagodijo, vendar če govorimo o problemskem delu med poukom, so vključeni vsaj naslednji koraki (Edens, 2000):

1. *Razvoj problema.* Začetek problemskega dela je, ko učenci spoznajo problem v neki situaciji, v katero postanejo vključeni tudi sami. Dobijo prve informacije in navodila. Učitelj mora v začetni fazi razviti ocenevalno shemo problemskega dela, ki naj vključuje razumevanje problema, sposobnosti sklepanja, ustvarjalno mišljenje, posamezne in skupinske izdelke ter samoocenjevanje.
2. *Začetno poizvedovanje in raziskovanje.* Problemsko učenje se nato nadaljuje tako, da učeči se zapišejo definicijo problema, naredijo hipotezo ter navedejo, kaj že vedo, kaj še morajo izvedeti in kaj morajo narediti,

da bodo problem uspešno rešili. Faza, ko študentje naštevajo, kaj že vedo, kaj morajo vedeti in kaj morajo storiti, je pomemben sestavni del postopka, saj z njim ugotavljajo svoje predznanje in pomanjkljivosti. Na njih odgovorijo med skupinskimi diskusijami. V to fazo sodi tudi izbiranje strategij za reševanje problemov.

3. *Rešitev problema.* Študentje ustvarijo možne rešitve in izberejo najustreznejšo. Končna evalvacija in poročanje o problemu jim pomagata pri gradnji razumevanja konceptov ter pridobivanju spretnosti.

### Izbira problema pri problemskem delu

Če uporabimo problemsko delo, moramo biti pozorni na to, kako bomo problem zastavili. Problemi so lahko zaprte ali odprte narave, kar pomeni, da so zelo specifično usmerjeni ali da dopuščajo več svobode med delom. Za zaprte probleme se določi tudi natančen cilj in le eno pravilno rešitev, prav tako se določi pripomočke za uporabo med delom. Pri odprtih problemih cilj ni tako jasno opredeljen, učenci lahko pridejo do različnih rešitev, saj na poti do cilja obstaja več poti. Učencu je prepuščena izbira pripomočkov za delo (Marentič Požarnik, 2012, v Ažman idr., 2014). Primerne probleme za to metodo težko najdemo, velikokrat so tudi dvoumni, se spreminjajo in imajo veliko rešitev (Edens, 2000).

### Ovire pri izvajanju problemskega dela

Problemsko delo ima številne prednosti, kot so: razvijanje analitičnega in kritičnega mišljenja, učenje komunikacije in dela v skupini, učenje učenja, povečevanje motivacije za študij, izboljševanje odnosa med udeleženci ipd. Ker pa je problemsko učenje zahtevno, lahko naletimo na nekatere ovire, ki jih je treba pri tem premagati. Prve težave se lahko pojavijo, če se učenec/dijakov/študentov ne pripravi ustrezno na zahteve problemskega dela. Zato je pripravi treba posvetiti zadostno mero pozornosti, da bo učečim se jasno, kaj se od njih pričakuje in kako bo tovrstno učenje potekalo. Pomembno je tudi, da znajo sprejeti odgovornost za svoje znanje in delo, ki so ga prispevali k reševanju problema. V nasprotnem primeru lahko problemsko delo, ki je namenjeno učenju v skupini, pade na ramena določenega posameznika. Učitelj pa mora razmisliti, na kakšen način bo ocenjeval delo učencev, saj se priporoča tako skupinsko kot individualno ocenjevanje. Lahko se odloči tudi za kolegialno ocenjevanje, vendar sta lahko poštenost in objektivnost pri ocenjevanju kolegov pod vprašajem. Težave se lahko pojavijo, če učenci/dijaki/študenti pri urah pogosto manjkajo in neradi sodelujejo, tudi to je pomembno odpraviti že na začetku. Dodobra pa je treba razmisliti tudi

o izbiri problema, saj ga je treba prilagoditi različni starosti udeležencev, na koncu pa učitelju ostane še oblikovanje skupin, ki morajo biti kompatibilne, da bodo dobro sodelovale (Kelly in Finlayson, 2007).

Vse ovire so rešljive, a potrebujejo le ustrezno mero potrpežljivosti, vztrajnosti ter spodbude. Učna metoda bo uspešna, če bo učitelj aktivno prisoten pri vseh korakih dela in bo sproti reševal morebitne težave ter odgovarjal na vprašanja.

### Vaje

1. Udeležence razdelimo v šest skupin. V okviru naloge jim določimo vlogo ravnatelja. Na šoli je prišlo do večjih konfliktov dveh skupin učiteljev. Vsaki skupini dodelimo vlogo ravnatelja, ki naj kolektivno premisli, kako bi lahko kot ravnatelj rešili problem med dvema skupinama učiteljev, ki sta v konfliktu.
2. Določite temo oz. problem (situacijo), ki bi bil primeren, da ga razrešijo učenci 7. razreda osnovne šole.

## Izkustveno učenje

Izkustveno učenje je stopilo v ospredje izobraževalnih metod prav zaradi svoje dinamičnosti. Ta pristop spodbuja globlje razumevanje in praktično uporabo znanja ter omogoča razvoj kritičnega razmišljanja, reševanja problemov in samostojnosti. Poleg tega izkustveno učenje spodbuja motivacijo za učenje in omogoča prenos pridobljenega znanja v različne življenjske situacije.

Izkustveno učenje je pristop k pridobivanju znanja in veščin, ki temelji na aktivnem sodelovanju posameznika v lastnem učnem procesu ter neposredni izkušnji z okoljem. Ta dinamičen pristop poudarja pomembnost praktičnih izkušenj, kjer se znanje pridobiva skozi neposredno interakcijo s situacijami in problemi, ki jih posameznik srečuje v vsakdanjem življenju. Izkustveno učenje spodbuja razvoj samostojnosti, kritičnega razmišljanja in ustvarjalnosti ter omogoča posamezniku, da aktivno konstruira svoje znanje in ga prilagodi specifičnim potrebam ter izzivom. Omenjena metoda zaradi svoje kompleksnosti predstavlja izziv tako učiteljem oz. izobraževalcem odraslih kot samim učencem (Špilek Štumberger, 2000).

### Potek izkustvenega učenja

Kolb (1984) je izkustveno učenje zasnoval na štirih stopnjah:

1. konkretna izkušnja,
2. opazovanje in refleksija te izkušnje,
3. oblikovanje pojmov in abstraktnih posplošitev ter
4. preizkušanje novih spoznanj in posploševanje novih situacij, kar privede do nove konkretne izkušnje.

Kolbove faze lahko operacionaliziramo na naslednji način (Mcleod, 2024):

- *Konkretna izkušnja.* Učenec se sreča s konkretno izkušnjo. To je lahko nova izkušnja ali situacija ali reinterpretacija obstoječe izkušnje v luči novih konceptov.
- *Opazovanje in refleksija.* Učenec razmišlja o novi izkušnji v luči svojega obstoječega znanja. Posebej pomembna so morebitna neskladja med izkušnjami in razumevanjem.
- *V fazi abstraktne konceptualizacije* refleksija povzroči novo idejo ali spremembo obstoječega abstraktnega koncepta (oseba se je naučila iz svojih izkušenj).

- Ko učenec to, kar se je naučil pri pouku, preizkuša in uporabi v realni življenjski situaciji, vstopi v *fazo aktivnega eksperimentiranja*.

Izkustveno učenje mora biti dobro načrtovano, saj dobra priprava na pouk predstavlja temelj kvalitativnega procesa. Učitelj mora uvajati določene dejavnosti, jasno opredeliti cilje in podati podrobna navodila o tem, kaj naj učenci naredijo in koliko časa imajo za to. Izkušenijsko učenje poteka v štirih fazah (Marentič Požarnik, 2012):

1. *Faza aktivnosti*. V tej fazi so pomembni razporeditev v prostoru, razdelitev gradiv, ustvarjanje situacije, v katerih bodo učenci sami doživljali in bogatili domišljijo. Vodja je ves čas pozoren na proces, vendar pa se v proces vplete le, če je nujno potrebno.
2. *Faza analize*. V tej fazi je pomembno, da učenci spoznajo zvezo med izkušnjo in teorijo. Od vodje se v tej fazi pričakuje aktivno vlogo.
3. *Faza povzetka, integracije in transfera*. Vodja je najaktivnejši. Namen te faze je, da učenci povežejo celovito izkušnjo s teoretičnimi ugotovitvami. Ustvariti je treba učne situacije, ki omogočajo primerjavo z učno temo povezanih izkušenj in stališč učencev z izkušnjo drugih.
4. *Faza evalvacije*. Ta faza je sprotne ali formativne in končne ali sumativne, zajema občutja udeležencev, njihov napredek, spremembe stališč. Udeležencem je treba omogočiti, da rezultate svojih učnih procesov predstavijo.

V procesu izkušenijskega učenja učenci razvijajo naslednje značilnosti:

- sposobnost učinkovitejše komunikacije in sodelovanja,
- sposobnost prilagajanja na nove okoliščine,
- večja samostojnost,
- občutljivost do sebe in drugih,
- zmožnost celovitega dojetja, sinteze, integracije in
- zmožnost znajti se v nepredvidljivih, kompleksnih družbenih situacijah.

### Vaje

1. Udeležence razdelimo v štiri do šest skupin. Vsaka skupina oblikuje en primer izkustvenega učenja, kjer uporabi faze izkušenijskega učenja po Kolbu.
2. Oblikujte primer izkustvenega učenja, ki bo primeren za predšolske otroke, ter en primer, primeren za srednješolce.



## Projektno delo

Projektno delo je pri otrocih izjemno koristno in učinkovito pri spodbujanju njihovega razvoja ter učenja. Ta dinamičen pristop otrokom omogoča, da postanejo aktivni udeleženci v svojem učnem procesu, kar krepi njihovo motivacijo, samozavest in odgovornost za lastno učenje. Poleg tega projektno delo spodbuja razvoj številnih ključnih veščin, kot so timsko delo, problemsko reševanje, kritično razmišljanje in komunikacija. Zato je pomembno, da se projektno delo vključuje v pedagoške prakse v vrtcih in šolah, saj lahko prispeva k celostnemu razvoju otrok ter jim pomaga postati samostojnejši, ustvarjalnejši in pripravljeni na izzive, ki jih prinašata njihovo življenje in šolanje.

Projektno delo pri otrocih predstavlja dinamično in interaktivno učno metodo, ki spodbuja raziskovanje, ustvarjalnost in samostojno učenje že v zgodnjih letih. Gre za pristop, ki otrokom omogoča, da se aktivno vključijo v proces učenja skozi raziskovanje konkretnih tem, problemov ali vprašanj. S projektnim delom otroci pridobivajo praktične izkušnje, razvijajo komunikacijske spretnosti ter se učijo sodelovanja v skupini. Ta pristop spodbuja radovednost, samoiniciativnost in kritično mišljenje ter otrokom omogoča, da razvijajo svoje interese in se učijo na način, ki je povezan z njihovim vsakdanjim življenjem.

Novak (1990) se odloči za termin »projektno učno delo«, saj je za projektno delo značilno, da presega okvire pouka, ker se niti vsebinsko niti organizacijsko, ne časovno in ne prostorsko ne omejuje na pogoje, v katerih je organiziran šolski pouk.

### Vrste projektnega dela

Med projektom učitelj oz. vzgojitelj spodbuja, usmerja in pomaga otrokom pri učenju oz. izvajanju aktivnosti, ki so jih otroci prevzeli ob načrtovanju izvedbe projekta. Otroci se posredno učijo ob vzgojiteljevi oz. učiteljevi pomoči, opazujejo nek pojav, zbirajo potrebne podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, izvajajo neko praktično aktivnost. Preko lastne aktivnosti prihajajo do neposrednih spoznanj in znanja (Novak, 1990).

Kilpatrick (1918) loči štiri tipe projektov:

1. Projekt konstruktivnega tipa (angl. *constructive project*) je usmerjen h konstrukciji določenega izdelka, k izdelavi določenega predmeta (npr.

časopis, ptičja krmilnica, akvarij ...) ali k izvedbi določene akcije (npr. priprava razstave, določene prireditve).

2. Projekt usvajanja in vrednotenja (angl. *aesthetic project*) je usmerjen k spoznavanju in vrednotenju nekega pojava. Projektno se načrtuje raziskavo o temi, ki naj bi bila obravnavana načrtno in po etapah (npr. nastanek in razvoj žabe).
3. Projekt problemskega tipa (angl. *problematic project*) je usmerjen k reševanju nekega problema (raziskovalni projekt: Zakaj ne smemo piti vode iz luže?).
4. Projekt tipa učenja (angl. *drill project*) je sestavljen iz aktivnosti, s katerimi otroci po dogovorjenem načrtu usvajajo določene spretnosti, veščine, sposobnosti ali znanja.

### Ključne značilnosti projektnega dela

Med osnovne značilnosti projekta Novak (1990) prišteva naslednje elemente:

- tematsko-problemski pristop,
- konkretnost tematike z usmerjenostjo v življenjsko okolščino,
- ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, katere nosilci so otroci,
- upoštevanje otrokovih interesov, potreb in sposobnosti,
- poudarek na izkustvenem učenju,
- kooperativnost,
- odprtost projekta kot način dela,
- težišče projekta na učnem procesu.

Pri projektu se po mnenju Novaka (1990) vsake vsebine oz. aktivnosti lotimo problemsko. Nalogo si zastavimo v obliki problema, ki je običajno tematsko zaokrožen, zato se ga moramo lotiti v okviru več vzgojnih področij. To pomeni, da projekta ni mogoče izvajati le znotraj enega vzgojnega področja, temveč je treba vsebine povezovati z drugimi. Poglavitno je, da vsako vzgojno področje v čim večji meri in na čim boljši način pripomore k uspešnemu reševanju zastavljenega problema ter naloge. Vzgojna področja pa ne smejo biti v hierarhičnem odnosu, ampak v enakovrednem položaju.

Glavna značilnost izvajanja projekta je v izbiri tem, ki so vzete iz vsakdanjega življenja. »Gre za reševanje »resničnih« problemov. S tem dobijo tako izbrane teme za otroke določen pomen in smisel« (Novak, 1990, str. 28). Otrokom omogočajo neposredno pridobivanje izkušenj, znanj in spoznanj. Prav zato so pogosto dobrodošla oblika dela in dejavnosti, ki seže tudi v dejavnosti vsakdanjega življenja. Projekt otrokom omogoča povezovanje teorije in

prakse oz. povezovanje znanja, ki ga dobijo pri vodenih dejavnostih, z znanjem, ki ga dobijo z lastnimi izkušnjami v teh dejavnostih. S povezovanjem teorije in prakse ter ob pomoči učitelja oz. vzgojitelja je otrokom dana možnost, da prihajajo do novih spoznanj. V tem je izobraževalni in vzgojni pomen izvajanja projekta.

Projekt je usmerjen k določenemu cilju. Po prepričanju Novaka (1990) je postavitve cilja potrebna za samo izvajanje projekta. Dejavnosti v projektu so vedno podrejene določenim ciljem. Na podlagi cilja določimo čas trajanja projekta, število udeležencev v projektu, prostor, kjer se bo projekt izvajal, uporabo pripomočkov in aktivnosti, ki so pomembne pri sami izvedbi projekta. Če celotno izvajanje projekta ni skrbno načrtovano, se lahko zgodi, da zastavljenih ciljev ne bomo dosegli. Zelo pomemben dejavnik pri projektu je aktivna udeležba otrok. Vzgojitelji oz. učitelji so odgovorni za nemoten potek projekta in da se bodo vzgojni ter učni cilji uresničevali. Za potek projekta pa so odgovorni tudi otroci, zato je pomembno, da enakovredno sodelujejo v vseh etapah projekta. Otroci bodo s svojo aktivnostjo prihajali do znanja in različnih spoznanj.

Za projekt je značilno, da povezuje umsko in telesno delo, mišljenje in aktivnost, vrtec oz. šolo in življenje, teorijo in prakso. Za otroke je zelo pomembno, da skušajo postavljeni cilj doseči z uporabo čim večjega števila svojih čutil, oči, ušes, rok, nosu, jezika itd., saj s tem lahko povečajo učinkovitost učenja.

Ugotovljeno je bilo, da obremenitev vizualnega, slušnega, tipnega čutila bistveno poveča učinek pomnjenja. A sama motorična aktivnost v učnem procesu ni dovolj, če ni povezana z mišljenjem in doživetjem (Novak, 1990). »Ugotovili so tudi, da otroci v zgodnjem otroštvu pokažejo pomemben napredek pri ohranjanju pozornosti ter hitrosti in učinkovitosti predelovanja informacij. Prav tako začno razvijati dolgoročni spomin« (Papalia idr., 2003, str. 244).

Pomen izkustvenega učenja v projektu je v povezovanju konkretnih doživetij z abstraktnim razmišljanjem ter v integraciji kognitivnih, čustvenih in socialnih vidikov učenja. Projekt jasno odraža Kolbov cikel učenja, ki ga poudarja Novak (1990) in v katerem se izmenjujejo ter prepletajo štiri različne aktivnosti.

Pri izvajanju izbranega projekta moramo po mnenju Valerije Pukl (1994) upoštevati tudi štiri glavna načela:

1. *Načelo individualizacije in diferenciacije.* Pri uresničevanju projekta in postavljanju njegovih ciljev sodelujejo vsi udeleženci enakopravno, de-

lež posameznika je odvisen od njegovih interesov, sposobnosti in drugih lastnosti.

2. *Demokratizacija učnega procesa.* Odnosi in aktivnost med udeleženci temeljijo na medsebojnem spoštovanju ter sodelovanju, dejavnosti potekajo v ozračju demokratične komunikacije in interakcije.
3. *Načelo združevanja učnih vsebin.* Vsebina projekta je problemsko in tematsko zaokrožena. Če je problematika vsebinsko večplastna, moramo probleme reševati z različnih vidikov.
4. *Aktivnost kot poglavitno načelo učenja in celostnega razvoja učenčeve osebnosti.* Z vsestransko vključitvijo otrok v proces vzgoje in izobraževanja vzgojitelj skrbi za njihov celostni razvoj, in sicer z enakovrednim spodbujanjem telesne, čutne, miselne, čustvene in socialne aktivnosti.

Ker pri otrocih spodbuja dejavno učenje, spodbuja tudi proces učenja, ki je povezan z njihovim doživljanjem in mišljenjem. S tem se miselni procesi, ki potekajo v okviru otrokove dejavnosti, spreminjajo v njegovo ponotranjeno miselno aktivnost (Pukl, 1994).

Z neposrednim raziskovanjem, poizvedovanjem, organiziranjem določenih aktivnosti učenci odkrivajo in razvijajo svoje interese ter sposobnosti, se učijo samostojnosti in prevzemajo odgovornost za svoja dejanja, ocenjuje Novak (1990). Pomembno je, da vzgojitelj oz. učitelj upošteva otroka kot subjekt v procesu njegovega razvoja in samorazvoja. To doseže tako, da prisluhne otrokovemu razmišljanju in interesom.

### Vaje

1. Razdelite se v skupine po tri ali pet udeležencev. V skupini pripravite projekt konstruktivnega tipa, projekt usvajanja in vrednotenja, projekt problemskega tipa in projekt tipa učenja.
2. Oblikujete primer projektne delo, ki bo primeren za predšolske otroke, in projekt, ki bo primeren za poučevanje 7. razreda.

## Stili zaznavanja

Stili zaznavanja so ključni za razumevanje in prilagajanje komunikacije ter učnih pristopov posameznikom. Različni posamezniki imajo pri zaznavanju informacij različne preference, kar lahko vpliva na njihovo razumevanje in odzivanje na okolico. Zato je pomembno, da se pri načrtovanju učnih aktivnosti, delovnih procesov in komunikacije upošteva raznolikost stilov zaznavanja posameznikov. S tem lahko ustvarimo inkluzivnejše in učinkovitejše okolje, ki posameznikom omogoča, da maksimalno izkoristijo svoje potenciale ter uspešno sodelujejo v različnih dejavnostih in interakcijah.

Stili zaznavanja predstavljajo različne načine, kako ljudje sprejemajo in obdelujejo informacije iz okolja ter kako razumejo svet okoli sebe. Ti stili vključujejo različne modalitete zaznavanja, kot so vizualno, slušno, kinestetično in celostno zaznavanje. Vsak posameznik ima svoje preferirane načine zaznavanja, ki vplivajo na njegov način učenja, komunikacije in razumevanja sveta. Razumevanje različnih stilov zaznavanja je ključno za učinkovito komunikacijo, prilagajanje učnih metod in ustvarjanje spodbudnega okolja za učenje ter delo. Tako kot se ljudje razlikujemo po barvi naših oči, navadah, vrednotah, izražanju čustev in še v mnogih drugih pogledih, tako se tudi učimo na različne načine. So takšni, ki se raje in bolje učijo sami, ter so drugi, katerih učenje je učinkovitejše v skupini ali dvojici. Nekateri se uspešneje učimo s poslušanjem, drugi z branjem in tretji s pomočjo vizualnih, slikovnih gradiv. Nekateri se lažje učimo postopoma, po korakih, drugi na celostnejši način. Med nami je mogoče prepoznati tako podobnosti kot razlike, namreč tudi v tem, v kakšnih okoliščinah delujemo učinkoviteje, čemu pri učenju dajemo prednost, kako si lažje zapomnimo informacije ipd. Gre torej za različne stile zaznavanja, spoznavanja in učenja. Če pri sebi prepoznamo, podrobneje spoznamo in upoštevamo, recimo temu, določene pogoje in značilnosti učinkovitega delovanja, lahko bistveno izboljšamo uspešnost učenja in poučevanja. Avtor Herbert Thelen je termin *learning style* ali »učni stil« oblikoval leta 1954. V šolskem oz. učnem okolju je za razumevanje učencev in razlik med njimi temeljnega pomena poznavanje različnih stilov učenja. To pomeni, da učitelj prepozna, razume ter upošteva dejstvo, da učenci na različne načine, preko različnih čutnih zaznav in strategij sprejemajo, si predstavljajo ter spoznavajo svet, različne informacije, sporočila, učne snovi ipd. Te načine zaznavanja informacij in strategije učenja poimenujemo učni stili (Marentič Požarnik, 2019).

### Učni stili

#### *Učni stil po Kolbu*

Kolb (1984) svoj model učnih stilov oblikuje na podlagi pojmovanja izkustvenega učenja. Izobraževalni psihologi, med njimi tudi Kolb, so predlagali pogled na učne procese kot na procese v krogu. To pomeni, da naj bi učenje oz. posamezne faze učenja potekale v procesu kroga, če naj bi se bili zmožni učinkovito učiti.

Glede na učni stil Kolb ločuje štiri vrste oz. skupine ljudi z določenimi značilnostmi. (1) *Konvergentni učni stil* se kaže pri ljudeh, ki so uspešnejši pri reševanju nalog z enim pravilnim odgovorom/rešitvijo. Raje imajo tehnične naloge in stik z ljudmi, pri čemer uspešno nadzirajo svoja čustva. Pri tem stilu prevladujeta abstraktno mišljenje in aktivno preizkušanje eksperimentiranja. (2) Osebam, pri katerih prevladuje *divergentni učni stil*, bolj ustreza kombinacija konkretne izkušnje in razmišljujočega opazovanja. Na konkretne situacije zmorejo gledati z različnih vidikov, odnose pa povezujejo v smiselno celoto. Uspešnejši so pri ustvarjanju novih idej, iskanju smisla in vrednot. Zanje je tudi značilno, da ne delujejo v nekih akcijah, temveč so bolj opazovalci. (3) Pri tistih, ki so nagnjeni k abstraktnemu razmišljanju in preišljenemu opazovanju, prevladuje *asimilativni učni stil*. Bolj kot usmerjenost v ljudi je zanje značilna usmerjenost v abstraktno pojme, ideje. Na podlagi opazanj in novih idej induktivno sklepajo in ustvarjajo teoretične modele. (4) Zadnja skupina pa so osebe z *akomodativnim učnim stilom*, kjer gre za aktivno preizkušanje idej, torej temelji na konkretni izkušnji. Radi imajo akcijo in tveganje ter probleme rešujejo tako, da poskušajo in se učijo iz napak (Kolb, 1984).

#### *Stili spoznavanja po Rancourtu*

Po Rancourtu stili spoznavanja temeljijo na tem, kako posameznik nekaj sprejme, prenaša, deli, konstruira in kako uporablja znanje. Izhaja iz treh osnovnih načinov spoznavanja, ki jih imenuje dimenzije oz. modusi spoznavanja, in sicer (1) *empirični modus*, za katerega meni, da pri pridobivanju znanja dajemo prednost čutilom in zaznavanju, medtem ko je za (2) *racionalni modus* značilen razum oz. razmišljanje ter za (3) *noetični modus* intuicija (Marentič Požarnik, 2019).

Za posameznike z empiričnim modusom je značilno, da svet spoznavajo predvsem s podatki, dobljenimi preko čutil ter z eksperimentiranjem in induktivnim sklepanjem. Radi imajo strukturirane naloge/dejavnosti, cenijo praktično uporabno znanje, so kinestetični, taktilni in objektivni. Posamezniki z racionalnim modusom svet spoznavajo preko razmišljanja in deduk-

tivnega sklepanja. Radi imajo logično, strukturirano učenje. So vztrajni, razumski, avtonomni. Intuitivnemu pridobivanju spoznanj pa dajejo prednost posamezniki z noetičnim modusom, pri čemer so pomembne osebne, čustveno obarvane izkušnje. Pri spoznavanju se radi zanesejo na osebne občutke ter ne razmišljajo sistematično. Zanje je tudi značilno, da so prostorsko in vizualno usmerjeni (Marentič Požarnik, 2019).

### **Stili učenja po Ralphu Dunnu in Sophii Dunn**

Zakonca Dunn sta menila, da izmed načinov učenja ne moremo določiti, kateri stil bi bil najboljši. Treba je namreč upoštevati individualne posebnosti učencev in vsakokratne okoliščine. Učencem naj bi pomagali, da sami ugotovijo, kaj jim najbolj ustreza, nato pa le-to razvijati. Tako sta zakonca sestavila vprašalnik Inventar stilov učenja, ki zajema 22 elementov oz. najrazličnejših značilnosti, strategij in okoliščin. Le-ti so predstavljeni oz. razdeljeni v pet področij, preko katerih ugotavljamo stil učenja. In sicer, (1) okolje – zajema raven hrupa, svetlobo, temperaturo in razporeditev okolja; (2) čustva in stališča – vključujejo storilnostno motivacijo, vztrajnost, odgovornost in potrebo po strukturi; (3) učne skupine – obsegajo individualno učenje, delo v paru, skupinsko delo, prisotnost avtoritete ter preferiranje raznovrstnosti; (4) značilnosti zaznavanja – pomenijo slušne preference, vidno zaznavanje besednega gradiva, gledanje slik, dotikanje in konkretno aktivnost ter gibanje; (5) biološke značilnosti – vključujejo potrebo po hrani, pitju ali podobnih aktivnostih, čas učenja, potrebo po gibanju in celosten nasproti analitičnemu stilu (Marentič Požarnik, 2019).

### **Stili zaznavanja in njihove značilnosti**

Stil zaznavanja natančneje označuje zaznavni kanal, torej čutilo, bodisi vid, sluh ali tip, okus, ki mu pri zaznavanju, sporočanju, učenju in notranji predstavi čutnih vtisov iz okolja posamezniki dajemo prednost. Da bi razumeli razlike med posamezniki, se moramo zavedati, da obstajajo mnoge razlike. Npr., nekateri uporabljamo več raznih pojmov za razumevanje sveta, drugi manj. Prav tako moramo nekateri informacije poenostaviti in jih čim hitreje uvrstiti v določene kategorije. Nekateri podatke razvrščamo v ozke, drugi v široke kategorije.

Razliko je moč opaziti v analitičnem oz. postopnem, sistematičnem načinu spoznavanja in reševanja problemov. Največkrat gre za delitev na *vizualni (vidni)*, *avditivni (slušni)* in *kinestetični (gibalni) stil zaznavanja* (Marentič Požarnik, 2019).

### **Vizualni – vidni stil zaznavanja**

Vizualni stil zaznavanja predstavlja tiste posameznike, katerih dominantno čutilo so oči in ki svet okoli sebe večinoma zaznavajo preko slik ter podob. Nove informacije, vsebine in učno snov si ponazorijo v obliki slik, saj si zapomnijo predvsem slikovno gradivo in podobe (Marentič Požarnik, 2019). Radi berejo in so posebej spretni pri črkovanju ter pomnjenju zapisanega (Vereš idr., 2016). So mirne, premišljene in sistematične osebe (Marentič Požarnik, 2019). Prav tako jih je moč prepoznati po lepi pisavi in dobri organizaciji. Zanje je bistvenega pomena, da si pred učenjem vedno najprej uredijo prostor (Vereš idr., 2016). Pri učenju potrebujejo pregled nad snovjo in delom, zato si pomagajo z uporabo različnih barv, oblikujejo miselne vzorce in rišejo skice. Težje sledijo ustnim navodilom. Hrupno okolje jih pri delu načeloma ne moti. Prav tako se raje učijo sami, kot da poslušajo razlage drugih (Marentič Požarnik, 2019). Pri skupinskem delu se pogosteje postavijo v vlogo opazovalca kot govornika (Vereš idr., 2016). Medtem ko je zanje značilno mirno gibanje, pa so zelo hitri v govoru in ravnanju (Tomić, 1999).

### **Avditivni – slušni stil zaznavanja**

Za posameznike z avditivnim stilom zaznavanja je značilno, da si največ informacij, vsebin zapomnijo ob poslušanju ali lastnem govoru. Gre torej za zaznavanje okolja preko ušes/slušnega kanala. Težje sledijo in razumejo pisna navodila, če le-ta niso podana v jasnem in logičnem zaporedju (Vereš idr., 2016). Njihovo gibanje je ritmično, glas pa enakomeren (Tomić, 1999). Da bi si videno ali prebrano zapomnili in razumeli, se o snovi/temi radi pogovarjajo oz. razpravljajo, s čimer lahko tudi pojasnijo svoje samogovore in šepetanje/premikanje ustnic ob tihem branju. Pri delu jih hrupno okolje moti, a je opaziti tudi, da v situacijah, ko je potrebna tišina, zelo težko ostanejo tihi in mirni. So zelo družabni pa tudi prepirljivi. Radi prisluhnejo glasnemu branju in glasbi (Vereš idr., 2016).

### **Kinestetični – gibalni stil zaznavanja**

Za razliko od vizualnih in avditivnih posameznikov, ki potrebujejo slišane oz. videne informacije, je pri kinestetičnem stilu zaznavanja pomembno zaznavanje z dotikom. Gre torej za zaznavanje okolja, dražljajev in informacij preko dotika, bodisi tipa, občutenja bodisi okusa. Najučinkoviteje se učijo tako, da izvajajo neko delo, bodisi v skupini bodisi pri projektnem delu ipd. Opaziti je, da ob branju brane besede spremljajo oz. kažejo s prstom (Vereš idr., 2016). Snov si lažje zapomnijo preko neke telesne aktivnosti, zato je pogosto opaziti tudi, da se ob učenju sprehajajo po prostoru ali rokujejo z različnimi pred-



meti. Zanje je predvsem značilno veliko gibanja, a kljub temu so pri govoru in nekem ravnanju zelo počasni (Tomič, 1999). Bolj kot podrobnosti si zapomnijo celovito izkušnjo. Pomembneje je, da občutijo nek dober občutek kot da bi se trudili za zunanji videz (Marentič Požarnik, 2019).

### Učiteljevo upoštevanje različnih stilov pri pouku

Ključnega pomena je zavedanje učiteljev, da razred predstavlja skupino posameznikov, ki znanje pridobivajo na različne načine oz. učne stile: bodisi preko spomina oz. vizualizacije, z uporabo intuicije ali logike, nekateri s stalnim in sprotnim delom, drugi v zadnji minuti (Kirbiš, 2016), bodisi, kot smo že omenili, z vidom, s sluhom ali tipom.

Barica Marentič Požarnik (2019) izpostavi nekaj pomembnih napotkov za učitelje, ki jih predstavljamo v nadaljevanju. Učitelj naj pri sebi prepozna prevladujoč stil ter naj se zaveda značilnosti in posledic svojega stila ter stila svojih učencev. Pri izvajanju pouka oz. procesu poučevanja naj upošteva značilnosti večinskega stila učencev in se jim prilagaja. Pomembno je poudariti, da to seveda ne pomeni zanemarjenja manj pogostih stilov učencev, temveč razširitev repertoarja pristopov, metod, načinov dela ter na ta način ustrezno dopolnitev dela z različnimi metodami in oblikami – bodisi s slikovnim gradivom, z besedilom, s praktičnimi vajami, z zvočnimi dodatki, razpravo, gibanjem itd.

V šolskem okolju se največkrat upošteevajo le kvantitativne razlike v sposobnostih in znanju, torej ali se učimo počasneje ali hitreje, nekateri slabše, drugi bolje. Skladno s tem pa se učence razvršča v bolj ali manj stalne skupine. Učitelje spodbujamo k razmisleku, da so med učenci tudi kvalitativne razlike, da različni učenci svet spoznavajo drugače in se učijo na različne načine (Marentič Požarnik, 2019).

### Primer uporabe metode dela s slikami in fotografijami na konkretnem primeru

Osnovni namen učne metode dela s slikami in fotografijami sta zagotavljanje večje preglednosti vsebine oz. učne snovi ter dodatna pomoč predvsem posameznikom z vizualnim stilom zaznavanja. Primerna je tako za predšolske/šolske otroke kot dijake, študente in odrasle osebe. Izvedljiva je v različno velikih skupinah, okvirno pa naj štejejo do 30 oseb. Metodo lahko uporabimo za individualno delo, delo v parih kot tudi skupinsko delo, odvisno od vsebine/učne snovi in same izvedbe. Trajanje dejavnosti pri delu s slikami in fotografijami je odvisno od števila slik/fotografij in obsega vsebine/učne snovi, približno pa naj traja do ene šolske ure. Dobrodošlo je, da izvedbi neko-

liko prilagodimo prostor: naj bo dovolj prostora, večji krog s stoli, prosta tla. Dejavnost lahko izvajamo bos, da posamezniki pri opazovanju slik/fotografij lahko nanje tudi stopijo. Udeležence povabimo, da slike/fotografije vzamejo v roke in si jih ogledajo pobližje. Možnosti izvedbe metode dela s slikami in fotografijami je več, cilj pa je vzbuditi domislice, razviti asociativno razmišljanje, odkriti in predstaviti tudi lastne izkušnje ipd. (Brečko, 2002).

Učna metoda dela s slikami in fotografijami je predvsem v dodatno pomoč posameznikom z vizualnim stilom zaznavanja, saj zagotavlja večjo preglednost vsebine s slikovnim gradivom, plakati ipd. Primerna je za vsa obdobja, seveda prilagodljivo starosti. Prednost predstavlja tudi, da metodo lahko izvedemo v skupini ali kar individualno.

Prav tako so možne različne izvedbe, katerih cilj pa je razviti asociativno mišljenje, vzbuditi domislico, predstaviti neko snov preko slikovnega gradiva itd.

### Primer

Slike/fotografije so razstavljenе na tleh oz. na večji mizi, okrog njih se udeleženci lahko sprehajajo oz. imajo dostop do njih. Izvajalec udeležence povabi, naj si izberejo eno ali dve sliki. Pri tem se zanje odločajo na podlagi naslednjih kriterijev, in sicer izberejo tisto:

- ki jim je posebej všeč,
- ki ponazarja to, kar je trenutno zanje najpomembnejše,
- ki ponazarja to, o čemer bi radi govorili v skupini,
- ki najbolje pojasnjuje temo.

*Izvajalec se lahko odloči tudi za skupinsko delo. V tem primeru za vsako skupino pripravi kuverte z 20 slikami/fotografijami. Udeležencem napove temo, ki jo bodo obravnavali, npr. čustvena inteligentnost. Nato vsakega člana skupine prosi, naj si izbere eno izmed 20 slik, ki po njegovem mnenju najbolje odseva obravnavano temo. Potem ko si vsi člani skupine izberejo sliko, se dogovorijo za oblikovanje letaka oz. za razstavo izbranih slik. Po končanem delu izdelek in komentarje k posamezni sliki obesijo na vidno mesto, da si jih lahko ogledajo vsi udeleženci.*

*Nadaljnje delo. Izvajalec lahko oblikuje dve do štiri skupine in jim da nalogo, naj predstavijo izbrane slike/fotografije. Posamezni komentarji in predstavitve se zapišejo. Končni izdelek in rezultati naj bodo vidni vsem. Temu sledi pogovor ali kratek povzetek o ključnih točkah obravnavane teme.*

### Vaje

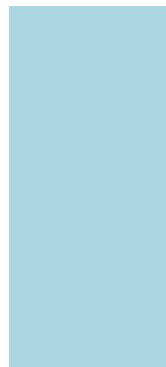
1. Udeležence razdelite v skupine glede na to, koliko stilov zaznavanja želite vključiti, pri čemer dve skupini predstavljata en stil zaznavanja (torej trije stili zaznavanja = šest skupin). Vsaki skupini je določen stil zaznavanja

### Primer uporabe metode dela s slikami in fotografijami na konkretnem primeru

- nja. Vsaka skupina oblikuje dejavnost glede na to, ali opravlja dejavnost v razredu ali na prostem. Napišite, kako bi lahko dejavnost nadgradili!
2. Oblikujte primer dejavnosti v razredu, ki bi temeljila na kinestetičnem – gibalnem stilu zaznavanja.
  3. Oblikujte primer dejavnosti na prostem, ki bi temeljila na kinestetičnem – gibalnem stilu zaznavanja.



Drugi sklop





## Metoda dela z besedilom

Uporabe metoda dela z besedilom je ključnega pomena pri razumevanju, analiziranju in interpretiranju pisnih besedil v različnih okoliščinah. Ta strukturirani pristop posameznikom omogoča boljše osredotočanje na ključne ideje, razumevanje kompleksnih konceptov ter razvoj kritičnega mišljenja. Poleg tega prispeva k razvoju pisnih in ustnih komunikacijskih spretnosti ter spodbuja raziskovalni duh in ustvarjalnost. Zato je pomembno, da se metoda dela z besedilom uči in uporablja v izobraževalnih ter raziskovalnih procesih, saj lahko prispeva k razvoju intelektualnih sposobnosti posameznikov ter k njihovemu uspehu na številnih področjih življenja.

Metoda dela z besedilom predstavlja strukturiran pristop k razumevanju, analiziranju in interpretiranju pisnih besedil v različnih kontekstih. Gre za sistematičen način obravnave besedil, ki vključuje različne korake, kot so branje, razčlenjevanje, interpretacija ter sinteza informacij. Ta metoda posameznikom omogoča boljše razumevanje vsebine, prepoznavanje ključnih idej, analizo argumentacije ter kritično razmišljanje o obravnavanih temah. Poleg tega jo pogosto uporabljamo tudi kot orodje za razvijanje pisnih in ustnih komunikacijskih spretnosti. Uporabna je ne glede na etapo učnega procesa, saj lahko v začetni fazi služi za uvajanje in uvodno motivacijo, v osrednji fazi za obravnavanje nove snovi, vzporedno s preverjanjem že obravnavane snovi, ter v končni fazi ponavljanju, vadenju ter utrjevanju snovi. Prav tako se jo uporablja pri različnih učnih oblikah, kar pomeni, da je primerna za neposredno učno obliko, kjer učitelj bere učencem, ki še niso sposobni brati sami. Najpogosteje pa jo uporabljamo pri posrednih učnih oblikah, torej individualnem delu, delu v tandemu in delu v skupinah.

### Opredelitev učne metode dela z besedilom

Učna metoda dela z besedilom spada med dokumentacijske učne metode. Slednje temeljijo na pridobivanju ali utrjevanju znanja preko informacij v različnih dokumentih. Čeprav je največ informacij v obliki natisnjenih besedil, pa dokumentacijske metode ne moremo zožiti samo na metodo dela z besedilom, saj so pri pouku različnih predmetov pomembni viri informacij tudi različni spletni viri, kot so videoposnetki, filmi in fotografije ter spletni zemljevidi (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Učna metoda dela z besedilom predstavlja vrsto aktivnosti pri pouku, pri

katerih učenci spoznavajo, preverjajo, poglobljajo, ponavljajo in utrjujejo učno snov s pomočjo različnih pisnih virov. K slednjim spadajo knjige, učbeniki, umetniška besedila, strokovni in časopisni članki, avtentična besedila, raziskovalna in znanstvena poročila, prav tako pa sem uvrščamo tudi e-gradivo, kar opredeljuje pisne vire v elektronski obliki. Izbrana učna metoda lahko poteka v različnih učnih oblikah, v različnih etapah učnega procesa in preko različnih didaktičnih strategij poučevanja, od tradicionalnega do odprtega pouka (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Na začetku učenci berejo, da bi razvili svojo tehniko branja, pri čemer je pomembno, da je učitelj posebej pozoren na pravilno razumevanje prebrane. Pozneje, ko je učenec sposoben funkcionalno brati, berejo različna besedila z namenom doseganja različnih ciljev, kot je ponavljanje in pridobivanje novega znanja, hkrati pa se ob tem navajajo na besedilo kot vir znanja (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Metoda dela z besedilom naj bi se uporabljala od prvega razreda osnovne šole naprej, čeprav učenci takrat še ne obvladajo branja z razumevanjem, se pa s to metodo nanj navadijo (Tomić, 1999).

Metode dela z besedilom predstavlja zanesljiv in stalen vir informacij. Ena izmed pozitivnih plati je, da se učenec lahko k besedilu po lastni želji večkrat vrne, da pridobi, poglobi ali ponovi znanje. Prav tako služi obnavljanju pozabljenega, odpravljanju napak in preverjanju znanja. Pomembno pa je, da zna učitelj vsako besedilo skrbno pripraviti in posredovati tako, da krepi in spodbuja učenčevo razmišljanje. Ravno tako mora na različne načine preverjati, ali so učenci glede na zastavljene cilje ustrezno dojemali snov, kar zahteva ustrezno načrtovanje in nadgrajevanje učne metode z drugimi, kar je tudi pozitiven vidik njene uporabe. Zelo pogosto se ta učna metoda prepleta z učno metodo praktičnih del, učno metodo pogovora in drugimi metodami (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Ena izmed njenih glavnih prednosti je ta, da učence postopoma navaja k samostojnosti in avtonomnosti, z njeno uporabo dobijo pregled nad lastnim znanjem, se začnejo sami učiti in se lahko vedno vrnejo nazaj na obravnavo snov, ki jo lahko po želji kadar koli ponovno utrdijo. Dobra plat te metode se skriva v njeni prilagodljivosti, saj je uporabna pri usvajanju nove učne vsebine, za poglobljanje in širjenje znanja. Prav tako pa učence usposablja za samoučenje (Tomić, 1999).

Obstajajo tudi bralne strategije, ki jih uporabimo pred, med in po branju besedila. Bralne strategije pred branjem spodbujajo aktiviranje predznanja učencev, pomagajo določiti namen branja, zgradbo vsebine in napoved dogajanja ter spoznati strategije za postavljanje vprašanj. V drugi fazi, ki poteka med branjem, se učenci z bralnimi strategijami naučijo dopolnjevati manjkajoče podatke, opredeliti zaporedje dogajanja, označiti nove informacije in



pravilno izpisati ključne podatke. Po prebranem besedilu pa sledijo bralne strategije, ki se navezujejo na odgovarjanje na vprašanja, zbiranje in definiranje pomembnih informacij, obnavljanje vsebine prebranega (pravilno pisanje povzetkov in zapiskov), učenje kritičnega branja in strategij za razvijanje besedišča (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

*Primer dobre prakse* Učno metodo dela z besedilom uporabljajo učitelji v različnih korakih učnega procesa. Učitelji se zavedajo, da je treba posebno pozornost nameniti razvijanju bralnih spretnosti in strategij branja pri učencih ter navajanju na samostojno učenje iz pisanih virov. Poudarjali so pomen ustrezne izbire učbenika in drugih gradiv ter vključevanja raznolikih besedil, še posebej avtentičnih. Nekateri so navajali tudi delovne oz. učne liste, pri čemer gre za učno metodo pisnih del, ki je kombinirana z učno metodo dela z besedilom. Oblikovanje učnega okolja, ki pri vseh predmetih spodbuja branje in učencem omogoča stalen neposreden stik s knjigami in z učnimi gradivi, je izjemnega pomena (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

### Potek učne metode dela z besedilom

Učna metoda dela z besedilom poteka po korakih. Sprva določimo enega ali več učnih ciljev, kot so npr. zbiranje informacij, pridobivanje znanja, razvijanje strokovnosti, sposobnost razumevanja napisanega besedila, razvijanje samostojnega razmišljanja, razvijanje kritičnega mišljenja itd. Pri izvedbi je pri tej učni metodi osnovni vir znanja že zapisan, ker gre za samo besedilo. Pridobimo ga lahko v obliki odlomka iz učbenika, knjige, časopisa, skripte itd. Običajna oblika izvedbe metode dela z besedilom navadno poteka tako, da posameznik besedilo na začetku predela, na podlagi pridobljenih rezultatov se nato delo nadaljuje kot skupni pogovor v manjši skupini/razredu. Učitelj za obravnavo izbrane snovi, ki se jo odloči ponoviti, nadgraditi ali utrditi, pripravi besedila, ki so si med seboj enaka, in jih razdeli učencem. Vsak učenec dobi besedilo, ki ga mora »predelati« po učiteljevih navodilih. Za izvedbo morajo biti izpolnjeni specifični pogoji, ki se tičejo števila udeležencev, časovnega okvira, prostora in pripomočkov. Število udeležencev je lahko poljubno, saj delo z besedilom opravi vsak učenec sam. V nadaljevanju, kjer učenci v skupini primerjajo rezultate med seboj, pa je učna metoda izvedljiva z največ 30 osebami. Koliko časa je potrebna za izvedbo, je odvisno od zahtevnosti in dolžine besedila. Navadno so pisni viri, uporabljeni pri učni metodi dela z besedilom, na višji ravni, dolgi od pet do deset strani. Torej za prvo fazo, pri kateri poteka poglobljeno branje besedila, potrebujemo približno deset minut ter za podrobno razdelitev okrog dvajset. Končna faza, kjer učenci med seboj v skupinah preverijo rezultate, vzame šestdeset minut. Če vse skupaj

seštejemo, potrebujemo za izvedbo učne metode dela z besedilom okrog devetdeset minut. Prostorska ureditev je pomembna v zadnji fazi, ko učence razdelimo v skupine. Izvedemo jo v prostoru s pomanjkljivim pohištvom, da imamo dovolj manevrskega prostora za spreminjanje sedežnega reda miz in stolov. Sedežni red preoblikujemo v obliki kroga ali štirikotnika, da je omogočen skupen pogovor. Nenazadnje potrebujemo tudi ustrezne pripomočke oz. gradivo, ki so v tem primeru natisnjeno besedilo in pisala za označevanje le-tega (Brečko, 2002).

Učenci se ob uporabi izbrane učne metode seznanijo z različnimi vrstami besedila. Ta so lahko stvarna/neumetnostna, leposlovna/umetnostna in znanstvena, preko česar spoznavajo različne vrste in zvrsti pisnih gradiv. Najpogosteje se metodo uporablja pri posrednih učnih oblikah, kot so individualno delo, skupinsko delo in delo v tandemu, kljub temu pa ima pomembno vlogo tudi pri neposrednem pouku, in sicer frontalni učni obliki. Zlasti je pomembna pri učencih prve triade osnovne šole, ko učitelj razredu glasno bere, saj učenci takrat še ne znajo samostojno brati (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

### Vloga branja pri učni metodi dela z besedilom

V današnji družbi dobiva učna metoda dela z besedilom z vidika izobraževanja vse večji pomen, saj z njo dosegamo materialne in funkcionalne cilje pouka. Učenci ne pridobijo samo novega znanja, temveč tudi razvijajo spretnost funkcionalnega branja. Funkcionalno branje je branje, kjer oseba bere z razumevanjem in s sposobnostjo kognitivne predelave informacij, predstavlja pa kompleksno zmožnost posameznikovega razumevanja. Ker je funkcionalno branje ključnega pomena za vseživljenjsko učenje in pridobivanje spretnosti na različnih področjih, je bistvenega pomena razvijanje le-tega. V ta namen je poleg splošne spretnosti prepoznavanja smisla besed in povedi pri učencih koristno načrtno ter postopno razvijanje branja na višji ravni. Pri razvijanju funkcionalne pismenosti imajo pomembno vlogo inštruktivna besedila, ki učence preko opisanega postopka vodijo, da samostojno izpeljejo določeno aktivnost/dejavnost, sestavijo določen predmet, opravijo določen postopek in izvedejo določen gib. Nato sledita branje posamičnih navodil ob istočasnem ogledu slikovnega prikaza sosledja korakov in izpeljava posameznih dejanj/aktivnosti (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Pogoj za uporabo te učne metode je spretnost branja učencev. Za to učno metodo je značilno pojasnjevalno in usmerjeno (dirigirano) branje. Pri učencih, ki dosegajo nižjo raven branja, se učitelj poslužuje pojasnjevalnega branja, za katerega je značilno, da v začetku poteka v frontalni učni obliki. Učitelj

besedilo bere glasno in po odlomkih, medtem učence usmerja in jim pomaga razložiti nerazumljive izraze, skupaj z njimi išče povezave med odlomki besedila, pomaga jim obnoviti bistvo prebranega ter jih motivira z dodatnimi vprašanji. Ko pa ima učitelj opravka z učenci, ki imajo razvite bralne sposobnosti na višji ravni, se navadno odloči za uporabo usmerjenega ali diriganega branja, kjer je stopnja učiteljevega usmerjanja oz. učenčeve samostojnosti lahko različna. Lahko se jo izvaja od neposrednejšega učiteljevega usmerjanja do bolj površinskega vodenja s splošnimi usmeritvami. Pri bolj usmerjenem branju učitelj že vnaprej sestavi vprašanja, ki jih dodeli učenecem, ki posamično ali v skupini iščejo podatke, jih nato klasificirajo, razlikujejo med dejstvi in interpretacijo, utemeljijo določena spoznanja itd. V primeru, če so učenci samostojnejši, pa lahko na podlagi učiteljevih navodil samostojno izdelajo poročilo (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

### Primer

Učiteljica četrtega razreda pri predmetu spoznavanje okolja uporabi opisano učno metodo. Ključen vir znanja je besedilo, vzeto iz različnih časopisnih člankov in revij. Glavna tema obravnavanega so naravne nesreče. Učiteljica učence razdeli v skupine in vsaki skupini dodeli štiri enaka besedila, in sicer o potresu, poplavah, požaru in cunamiju. Učencem poda navodilo, da besedilo najprej pregledajo in pozorno preberejo. Nato določi, naj se vrnejo na začetek in naj z zeleno barvico/s flomastrom označijo ali podčrtajo tisto, kar so popolnoma razumeli, z modro barvico, kar se jim zdi dvomljivo, z rumeno stvari, o katerih bi radi izvedeli več, in z rdečo tisto, česar niso razumeli. Sledi pogovor v skupini, kjer delijo mnenja in spoznavajo novo snov. Po zaključeni diskusiji skupaj pregledajo dele besedila, ki so bili zanje jasni, nerazumljivi, dvomljivi in zanimivi. Pomembno je, da jim učiteljica ponudi dovolj časa, da besedilo temeljito preberejo ter ga razčlenijo in potrebno označijo. Prostor naj bo urejen tako, da ustreza skupinskemu delu, torej so mize in stoli postavljeni v sedežnem redu, ki je v obliki kroga ali kvadrata.

### Vaja

Oblikujte primer uporabe učne metode dela z besedilom.



## Bralne učne strategije kot primer izboljšanja (bralne) motivacije učencev

Ugotovitve raziskav enoznačno kažejo, da je delo pedagoških delavcev izredno pomembno z vidika (bralne) motivacije učencev. Z uporabo teh strategij učenci razvijajo veščine, ki jim omogočajo boljše razumevanje in uživanje v branju, kar lahko posledično vodi v večjo motivacijo za branje. Pomembno je, da se te strategije sistematično vključujejo v učne procese, saj lahko tako učitelji bolje podprejo bralno motivacijo svojih učencev. Hkrati je ključnega pomena tudi individualno prilagajanje strategij glede na potrebe in interese posameznih učencev. S celostnim pristopom k spodbujanju bralne motivacije preko bralnih učnih strategij lahko učitelji prispevajo k razvoju boljše bralne pismenosti in splošnega učnega uspeha učencev.

Eden najpomembnejših korakov pri pospeševanju bralne motivacije je po mnenju strokovnjakov poznavanje načinov, kako spodbujati učence k branju, hkrati pa prepoznavati učence z nizko motivacijo za branje. Učence je treba v skladu z njihovimi razvojnimi zmožnostmi sistematično naučiti, kako pridobiti zadovoljivo znanje o branju, in jih za to ustrezno motivirati (Žgur, 2017). Poučevanje je dobro takrat, ko vključuje podajanje znanja o načinih učenja, vedenje, kako se učiti. Naloga učitelja je seznaniti učence z učnimi strategijami, kako predelati informacije, usvojiti znanje ter usmerjati lasten proces učenja. Del učnih strategij so bralne učne strategije, katerih smisel ni le prepoznavanje informacij, temveč tudi ustrezna uporaba in učinkovitost le-teh pri učenju (Pečjak idr., 2006).

### **Bralna motivacija in njen pomen v procesu učenja**

Na področju branja je motivacija eden ključnih dejavnikov učnega procesa, saj vpliva na učne rezultate in njihovo trajnost. Je del bralne učinkovitosti, povezana je s celotno učno motivacijo učenca, vpliva na razvoj njegove pismenosti in na njegovo bralno vedenje ter razumevanje.

V sodobni literaturi se pojavlja tudi pod pojmom bralna zavzetost, ki se povezuje z bralno in učno uspešnostjo (Pečjak idr., 2006). Na učno motivacijo učencev, kamor uvrščamo tudi bralno motivacijo, učitelj vpliva posredno in neposredno, in sicer z uporabljenimi metodami poučevanja, s svojim vedenjem, prepričanji in stališči, z načinom preverjanja in ocenjevanja znanja, vsebinami in s postopki učnih nalog (Pintrich in Schrauben, 1992, v Juriševič,

2005). Temelji bralne motivacije učencev v šoli segajo v domače okolje, vrtec in širše okolje (Pečjak idr., 2006).

Notranja motivacija za branje je učinkovitejša od zunanje, ker izhaja iz posameznikovih želja in potreb ter vodi do trajnejšega bralnega interesa. Zunanja bralna motivacija na vedenje vpliva le začasno in ne vodi do trajnih interesov. Za notranje motiviranega bralca je prebrana knjiga vir zadovoljstva, medtem ko je za zunanje motiviranega cilj, da dobi npr. dobro oceno. Učenci, ki so notranje motivirani za branje in se v njem počutijo kompetentnejše, berejo pogosteje.

Raziskave kažejo, da se motivacijski dejavniki v veliki meri razlikujejo glede na vrste bralnih gradiv, starost in spol učencev ter bralne izkušnje (Pečjak in Gradišar, 2002).

S starostjo učencev upadeta motivacija in prepričanje o koristnosti šole (Williams in Stockdale, 2004, v Wiesman, 2012). Šolska praksa lahko spodbuja ali duši veselje do učenja (Lumsden, 1994). Motivacija je lahko tudi dober napovedovalec prihodnje učne uspešnosti na podlagi povezav z učnimi dosežki iz preteklosti.

### Raziskave bralne motivacije pri učencih

Ključnega pomena za razvoj branja, pismenosti in bralne motivacije so zgodnje bralne izkušnje (Petrovčič, 2017). Učenci so ob vstopu v šolo večinoma motivirani za branje. Pri tistih, ki jim branje povzroča težave, se pričnejo težave z motivacijo. Ko branje postane glavno sredstvo učenja, takrat motivacija zanj še dodatno upade (Peterlin, 2017).

Slovenija je leta 1991 sodelovala v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti, ki je za Slovenijo opozorila na razlike v bralni pismenosti med mestnimi in podeželskimi učenci, te razlike pa se z leti šolanja še povečujejo (Elley idr., 1995, v Pečjak in Gradišar, 2002).

Bralno manj uspešni učenci kažejo manjši interes za branje in branje pojmujejo kot manj pomembno v primerjavi s povprečno bralno uspešnimi učenci. Bralna uspešnost se povečuje z naraščanjem interesa in pomembnosti branja (Pečjak idr., 2006). Rezultati raziskave PISA 2018 kažejo na upad bralnih dosežkov slovenskih učencev, kar pa še vedno presega povprečje OECD. Slovenski učenci poročajo o podpovprečni motivaciji za branje (Štigl, 2020). V času med slovenskima raziskavama v letu 1997 in v letu 2004 so izvedli šest različnih projektov na temo bralne pismenosti. Ugotovili so, da je bralna značka pomemben projekt za ohranjanje bralne motivacije, z večjim sodelovanjem pedagoških delavcev pa jo lahko tudi izboljšamo. Na razvoj bralne pismenosti in motivacije pomembno vplivata večja možnost izbire

bralnega gradiva in upoštevanje bralnih interesov učencev (Nacionalna komisija za razvoj pismenosti, 2006).

Rezultati v prejšnjem odstavku omenjenih raziskav so spodbudili raziskovanje bralne motivacije, ki enoznačno kaže, da motivacija za branje z leti šolanja upada.

### Spodbujanje bralne motivacije v šoli

Sodobni bralni pouk je namenjen temu, da učenci dosežejo najvišjo stopnjo bralne pismenosti, pri čemer se upošteva njihove sposobnosti in potrebe ter glede na to prilagaja različne pristope k učenju branja. Za optimalen razvoj branja posameznika je pomemben izbor oblik in metod bralnega pouka (Pečjak, 1995, v Jenko, 2016), pri čemer so pomembni tudi pristopi poučevanja (intenzivnost, eksplicitnost, strukturiranost, sistematičnost, postopnost in prenos znanja). Strokovnjaki so ugotovili, da je branje učitelja ena najučinkovitejših metod spodbujanja bralne motivacije učencev (McKenna, 2001).

Učitelj spodbuja (bralno) motivacijo učencev z izražanjem pozitivnih pričakovanj do učencev, s podpiranjem spontanega zanimanja učencev in z dajanjem sprotnih pozitivnih informacij (Juriševič idr., 2016). Pri tem sta izrednega pomena uporaba motivacijskih izjav (Raffini, 1993; Marshall, 1987, v Lumsden, 1994) in spodbujanje, da napake opazijo kot priložnost za učenje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008). Smiselni so preverjanje stališč učencev, skupno določanje ciljev, povezava učnih ciljev z učnimi izkušnjami ter aktivno vključevanje učencev v učni proces (Vöröš, 2015). Pri poudarjanju pomembnosti znanja naj se učitelj osredotoča tudi na zanimanja učencev za hobije in prostochasne dejavnosti (Juriševič idr., 2016).

Na področju branja in bralnih aktivnosti učitelj uporablja prilagojena izobraževalna gradiva in ponudi možnost izbire med različnimi dejavnostmi, nalogami, postopki dela. Učence motivira uporaba različnih didaktičnih pripomočkov in iger (Marentič Požarnik, 2003). Pri pouku branja je učiteljeva naloga zmanjševanje nepotrebne strahu in napetosti (Vöröš, 2015). Pozornost učencev pridobiva in ohranja z vnašanjem elementov novosti, raznolikosti, presenečenj (Juriševič idr., 2016).

### Bralne učne strategije kot primer izboljšanja (bralne) motivacije

Za opredeljevanje bralnih učnih strategij, uporabljenih v različnih fazah učnega procesa (pred branjem, med branjem in po branju), je značilen časovni kriterij (Pečjak in Gradišar, 2002):

- Pri izbiri strategij pred branjem (imenujemo tudi predbralne strategije) je treba upoštevati učenčevo predznanje in značilnosti gradiva. Predbralne strategije aktivirajo učenčevo predznanje, pomagajo spoznati strukturo besedila in določiti namen učenja/branja ter prikazujejo okvirno vsebino učnega gradiva. To pa lahko dosežemo z različnimi dejavnostmi (postavljanje vprašanj, odgovarjanje na vprašanja, oblikovanje hipotez, razlaga pojmov). Aktiviranje učenčevega predznanja lahko poteka s pogovorom, z možgansko nevihto, izdelavo miselnega vzorca ter uporabo strategije VŽN (kaj že vem, kaj še želim izvedeti, kaj sem se naučil).
- Strategije med branjem oz. medbralne strategije se večinoma uporabljajo z namenom, da učenec hitrost branja prilagodi bralnemu cilju in zahtevnosti bralnega gradiva, da se osredotoči na razumevanje prebranega. Namen dejavnosti med branjem je vzdrževati pozornost in preverjati razumevanje prebranega.
- Med pogosto uporabljene dejavnosti po branju sodijo pogovor, odgovarjanje na lastna in učiteljeva vprašanja, grafične ponazoritve gradiva, povzemanje in tvorjenje kratkega povzetka v ustni ali pisni obliki. Pri strategiji lahko podrobnosti prikažemo z različnimi grafičnimi prikazi (pojmovne mreže, miselni vzorci, Vennov diagram, prikaz »ribja kost«, časovni trak, zaporedje dogodkov).

Z uporabo različnih bralnih učnih strategij ob upoštevanju otrokove starosti in njegovih sposobnosti spodbudimo njegovo predznanje, spodbujamo mišljenje ter aktiven odnos do bralne vsebine in tako pripomoremo k oblikovanju ter ohranjanju pozitivnega odnosa do branja.

### Primeri učnih metod po časovnem kriteriju bralnih učnih strategij

1. *Strategija pred branjem – možganska nevihta.* Možganska nevihta je preprosta tehnika, kjer učenci asociirajo vse, kar vedo o neki temi, pojmu. Misli zapiše učitelj ali učenci sami na tablo. Bolj kot za individualno delo je primerna za delo v dvojicah, delo v skupinah ali delo s celotnim razredom. Pogovor z drugimi spodbuja nadaljnje razmišljanje posameznikov in uvidevanje novih odnosov med informacijami. Na strategiji možganske nevihte temelji zelo učinkovita strategija predbralnega načrta.
2. *Strategije med branjem – dopolnjevanje manjkajočih podatkov.* Strategija dopolnjevanja manjkajočih podatkov je primerna zlasti za mlajše učence, da svojo pozornost ves čas usmerjajo k besedilu in so nanj osredotočeni ter spremljajo razumevanje prebranega. Priporočljivo je, da učitelj postopno gradi zahtevnost vaj. Izbrana strategija poteka tako, da učitelj za učence



vnaprej pripravi besedilo z manjkajočimi podatki (manjkajo določene besede, besedne zveze). Naloga učencev je, da besedilo smiselno dopolnijo. Zahtevnost se stopnjuje tako, da učitelj najprej začne z lažjimi razlagalnimi besedili in nadaljuje z zahtevnejšimi. Zahtevnost stopnjuje tako, da izpusti vsako sedmo besedo, nato vsako peto, tretjo.

3. *Strategija po branju – Paukova strategija*. Uporaba strategije je še posebej primerna za učence višje stopnje osnovne šole in kasneje. Uspešno je uporabljena tudi pri srednješolcih, ker omogoča različne modifikacije. Njena uporaba je preprosta in učinkovita. Uporabna je predvsem pri predmetih, kjer se dela z besedili, ki vsebujejo podrobnosti (npr. biologija, zgodovina, geografija). Večji poudarek je na dejavnostih po branju, predvsem pri ponavljanju s pomočjo ključnih besed.

Vodnik za učence pri uporabi Paukove strategije:

- Vzamemo list papirja in ga prepognemo navpično po sredini.
- Pozorno preberemo besedilo.
- Besedilo preberemo še enkrat in podčrtamo pomembne informacije.
- Podčrtane dele besedila zapišimo s svojimi besedami na levo stran lista.
- Na desno stran lista zapišemo najpomembnejše ključne besede.
- List prepognemo in prekrijemo levo kolono. Snov ponovimo s pomočjo ključnih besed. Dokler nam ponavljanje dela težave, si pomagamo z zapiski na levi strani lista.

Povzeto po Pečjak in Gradišar (2002).

### Vaja

Napišite možne omejitve bralnih strategij, s katerimi se lahko srečamo pred, med in po branju.



## Metoda pripovedovanja zgodb

Za otrokov razvoj je ključnega pomena spodbujanje pripovedovanja, saj si na ta način razširi obzorje, domišljijo in besedni zaklad. Pripovedovanje zgodbe predstavlja t. i. varovalni dejavnik otrokovega razvoja govornih sposobnosti in je hkrati pomemben napovednik njegovega govornega razvoja, pismenosti ter uspešnosti v času šolanja. Pripovedovanje zgodb lahko pedagoški delavci in tudi starši uporabimo v povezavi s skupnim branjem, z risanjem, s pisanjem, pogovorom itd.

Metodo pripovedovanja zgodb uvrščamo med najstarejše vrste interpretacije, skozi zgodovino se je prenašala iz generacije v generacijo in igrala pomembno vlogo pri prenašanju kulture, vrednot, znanja ter izkušenj. Ta tradicionalna praksa ni le način zabave, ampak ima tudi izjemno moč, da vzpostavi povezavo med pripovedovalcem in poslušalci ter spodbuja domišljijo, empatijo in razumevanje kompleksnih tem.

Pripovedovanje zgodb je ključnega pomena predvsem zato, ker poslušalcem zagotavlja možnost, da oblikujejo pristen, osebni in poglobljen odnos do pripovedovane teme ter s pomočjo različnih občutkov in čutil sprejemajo ter zaznavajo zgodbo. Metoda pripovedovanja zgodb je lahko učinkovita za uporabo v vrtcih in osnovnih ter srednjih šolah. Poznamo tudi posebno vrsto pripovedovanja zgodb, imenovano kamišibaj, kjer gre za pripovedovanje ob slikah. Kamišibaj se v Sloveniji uporablja šele nekaj let in ga zato uvrščamo med novejšje pedagoške metode.

### Značilnosti metode pripovedovanja zgodb

Pripovedovanje je eden izmed najpogosteje uporabljenih načinov razlage v praksi in ena najpomembnejših metod pri vzgojno-izobraževalnem delu. Sodi v tisto vrsto razlage, kjer učencem s pomočjo govora približamo različne realne stvari, dogodke, zamisli in njihove interpretacije (Blažič idr., 2003). Ločimo dve različni vrsti pripovedovanja, in sicer navadno pripovedovanje, ki se pojavlja spontano in se učitelji nanj ne pripravijo, ter pripovedovanje, ki je vnaprej pripravljena in osmišljena razlaga. Pripovedovanje obsega več oblik, in sicer stvarno pripovedovanje, pripovedovanje zgodb, obnavljanje, ustvarjalno pripovedovanje po domišljiji ter samogovor. Pripovedovanje zgodb je za otroke prva priložnost, da vstopijo v osebni in družbeni prostor, začnejo razumeti samega sebe in druge ljudi, prav tako pa so pozorni na medsebojne odnose ljudi ter se naučijo, kako razločiti domišljijjski svet od resnič-

nega. Uporabo pripovedovanja zgodb pri poučevanju avtorji imenujejo pripovedna pedagogika. Pozitiven učinek te vrste pedagogike je predvsem pri krepitvi posameznikove izkušnje učenja, spodbujanju socialnega in čustvenega razvoja, poslušanja ter pripovedovanja in krepitvi govornega razvoja. Pripovedovanje zgodb v vrtcu in šoli tako predstavlja ključno podlago za razvijanje otrokove pismenosti (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019).

### Uporaba metode in njene prednosti

Uporaba pripovedovanja zgodb pri učnem procesu je učinkovita tako za učitelje kot za učence. Gre za učenje, transformacijo in interpretacijo posameznikovih izkušenj. Pri pedagoških delavcih spodbuja domišljijo ter ustvarja in krepi strokovno ustvarjalnost. Učenje na način pripovedovanja zgodb izpostavlja tudi pomen mnjenja učiteljev ter njihovega osebnega znanja in jim prinaša večje zadovoljstvo. V vrtcu in šoli lahko to metodo uporabimo tako, da lahko zgodbo pripoveduje samo učitelj, lahko pa to možnost damo učencem. Ko se učitelji poslužujejo pripovedovanja zgodbe, med tem uporabljajo različne govorne izraze in pripomočke, da s to metodo čim učinkoviteje vplivajo na nastanek moralnih in estetskih čustev otrok (Juškevičienė in Nedzinskaitė-Mačiūnienė, 2013).

Pri pripovedovanju je pomembno, da pedagoški delavci otroke pripravijo na poslušanje odraslih. Ko pripovedujejo, morajo uporabljati slovnično pravilen, torej knjižni jezik. Pozorni morajo biti na vsebino, namreč da je primerna otrokovi starosti, poslušalcem zanimiva in že nekoliko poznana, prav tako pa ne sme biti predolga in ne preplavljena z veliko dogodki ter informacijami. Učitelji lahko pri pripovedovanju uporabijo različne pripomočke, kot so fotografije, saj s tem povečajo zanimanje in pozornost otrok. Pomembna sta tudi ton in barva glasu, ki morata biti naravna, torej morajo govoriti počasi, doživeto in spreminjati jakost glasu. Učinkovito je tudi, da zgodbo ali obravnavano učno snov povežejo s svojimi izkušnjami in pri tem, če je le možno, uporabijo humor, saj učenci bolj poslušajo tistega učitelja, ki je šaljiv, in si posledično snov lažje zapomnijo. Za spodbujanje otrokove domišljije in razvoja pa je nujno, da otroke ob koncu pripovedovanja spodbudimo k spraševanju in izražanju njihovega mnjenja o tem, kako so doživljali zgodbo (Retuznik Bozovičar in Kranjc, 2011).

Da bi otroke že od majhnega spodbudili k pripovedovanju, je pomembno, da vzgojitelji metodo pripovedovanja zgodb pogosto uporabljajo v vrtcu, torej že v predšolskem obdobju. Izbrati morajo tako vsebino, ki je vsem otrokom razumljiva in jih spodbudi, da čim več govorijo in sami pripovedujejo. Najmlajši v pripovedovanje zgodb najraje vključujejo tiste vsebine, ki so jim

blizu in se nanašajo na njihov življenjski vsakdan, npr. prostor, ljudi, čas in predmete. Vzgojitelji morajo otroke spodbujati k pripovedovanju o enostavnih dogodkih, v katere so bili vključeni tudi oni, in opisovanju dogodkov, ki so jih doživeli sami, npr. kako je bilo v vrtcu, kaj so delali na počitnicah. Za otrokov razvoj je ključnega pomena, da upoštevamo tudi individualne razlike, torej da k pripovedovanju spodbudimo tudi sramežljive in manj pogumne otroke (Kokovnik, 2011).

Obstaja veliko različnih načinov, s katerimi lahko pedagoški delavci otroke spodbudijo k pripovedovanju zgodb, in sicer: branje, pogovor in pripovedovanje ob knjigah ali slikah, igra s pomočjo lutk ter govorno nastopanje, ki pa je značilnejše za otroke, ki že obiskujejo šolo. K pripovedovanju spodbuja tudi samo pogovor ob slikah, saj otrokom takrat omogočamo, da opisujejo predmete, ki jih vidijo na slikah, jih razlagajo in pojasnjujejo. Na ta način razvijajo sposobnost prostega in logičnega opisovanja, se med seboj pogovarjajo in naučijo poslušati drug drugega, prav tako pa širijo svoje besedišče.

### Značilnosti kamišibaja

*Kami* v japonsščini pomeni papir, *šibaj* pa gledališče; lahko rečemo, da je kamišibaj papirnato gledališče. Gre za japonsko tehniko pripovedovanja zgodb ob slikah na malem lesenem odru, ki ga imenujemo buta. To je lesen okvir, ki ima na sprednji strani vrata, ki nam odprta pokažejo vsebino butaja, pričakovano zgodbo. Butaj ima na obeh straneh odprtino, da lahko izvlečemo liste od leve proti desni. Takšen način pripovedovanja zgodb je bil na Japonskem zelo priljubljen v preteklosti, ko še ni bilo televizije. Osebo, ki s pomočjo kamišibaja pripoveduje zgodbo, Slovenci imenujemo kamišibajkar (Sitar, 2018).

Kamišibaj lahko uporabljamo za različne didaktične namene tako v šoli kot doma. V današnjem času tehniko pripovedovanja zgodb ob slikah najbolj uporabljajo učitelji in vzgojitelji v šolah ter vrtcih, in sicer za pripovedovanje in ustvarjanje pravljic, raziskovanje in spoznavanje nove učne teme ter pripovedovanje o vsakodnevnih stvareh (Sitar, 2018). S tem ko pedagoški delavci pri pouku uporabijo kamišibaj, lahko pri različnih predmetih in dejavnostih dosežejo več učnih ciljev hkrati in na ustvarjalen način. Lahko ga vključijo v učne ure na ta način, da ga izdelajo in uporabijo sami ali pa dajo to priložnost učencem. Ko učitelji uporabljajo kamišibaj, ga lahko uporabijo za interpretacijo umetnostnega ali neumetnostnega besedila. Paziti pa morajo, da med izbiranjem besedila upoštevajo učni načrt ter prilagodijo dolžino in vsebino besedila starosti učencev (Nagode in Rupnik Hladnik, 2018). Pripovedovanje s pomočjo kamišibaja, torej s sliko in z besedo, vpliva na razvoj različnih spoznanevalnih spretnosti in veščin, prav tako pa lahko uresničuje več ciljev

predmeta. S tem ko imajo učenci priložnost ustvarjanja svojega kamišibaja in zgodbe, se naučijo svobodnega izražanja. Ob tem preko dejavnosti tvorijo, sprejemajo, povzemajo, obnavljajo, doživljajo umetnostna in neumetnostna besedila. Hkrati pa urijo svoje komunikacijske spretnosti, ki jih je v šoli pomembno razvijati in ohranjati. Ko učitelji učencem ponudijo priložnost, da vsak naredi svoj kamišibaj, imajo učenci možnost, da se naučijo pripovedovati zgodbo na doživet način, da občinstvu približajo zgodbo in dosežejo cilj t. i. doživljanja zgodbe z občinstvom.

Eden izmed najpozitivnejših učinkov učenčevega ustvarjanja kamišibaja je spodbujanje k premagovanju strahu pred javnih nastopanjem. Ko je učenec v vlogi kamišibajkarja, torej pripoveduje zgodbo, se mu dvigne samozavest, saj lahko med pripovedovanjem vidi, da ga ljudje pozorno poslušajo in se za njegovo zgodbo zanimajo. Učitelji imajo pri učenčevem ustvarjanju kamišibaja vlogo spodbujevalca in mentorja, učenec pa je ta čas samostojen in aktiven (Nagode in Rupnik Hladnik, 2018).

Kamišibaj ima veliko vlogo tudi pri obravnavi učne snovi, saj lahko učitelji učencem del učne vsebine predstavijo preko pripovedovanja zgodbe ob slikah. Pri otrocih v predšolskem obdobju je preko kamišibaja dobro pripovedovati pravljice, se učiti o živalih, vremenskih pojavih, družini, vsakodnevnih dogodkih ipd. V osnovni in srednji šoli pa lahko to tehniko uporabimo pri različnih predmetih, npr. pri opisovanju naravnih pojavov (od izvira do izliva reke), zgodovinskih dogodkov in oseb, pripovedovanju zgodb v tujem jeziku, da učenci usvojijo nove pojme.

### Primer

Otroke posedemo v krog zraven nas, mi pa držimo slikanico na temo drugačnosti v roki tako, da jo vidijo vsi otroci. Za razumevanje drugačnosti otrok, npr. za sprejemanje otroka z avtizmom, bi lahko uporabili slikanico avtorice Lesley Ely z naslovom *Luka je med nami*, ki velja za najboljšo slikanico leta 2006 za otroke s posebnimi potrebami. S pomočjo pripovedovanja zgodbe o Luku bi lahko skupini predali pomembno sporočilo o sprejemanju otrok s posebnimi potrebami in učence na ta način naučili, da lahko tako kot liki, omenjeni v slikanici, tudi oni s pomočjo svojevrstne igre, prijaznosti, strpnosti, razumevanja in ustvarjalnosti postanejo prijatelji svojim vrstnikom, ki so podobni Luku, ter jih tako vključijo v svoj svet. Po pripovedovanju zgodbe moramo poslušalce spodbuditi, da nam povedo svoje mnenje, pomembno je, da jim postavljamo različna vprašanja. Vprašanja se lahko navezujejo na to, kakšno mnenje imajo o Luku, kakšen se jim zdi, ali se njegovi sošolci lepo vedejo do njega, kako bi se oni počutili, če jih sošolci in prijatelji ne bi vključili v igro, itd. S postavljanjem različnih vprašanj otroke spodbudimo k razmišljanju in se skupaj poskušamo po-

staviti v perspektivo glavnega junaka slikanice ter se nato pogovarjamo, kako pomembno je sprejemanje drug drugega. Prav tako pa je v današnjem času pomembno, da z otroki in mladostniki spregovorimo o nasilju, bodisi medvrstniškem bodisi družinskem, ki je čedalje pogostejše, prav tako pa je v največ primerih prikrito in otroci niso dovolj pogumni, da bi opozorili nanj. Zato bi lahko pedagoški delavci kot preventivno dejavnost uporabili različne zgodbe ali pa slikanice na temo nasilja in tako z otroki spregovorili o netolerantnosti do nasilja, jih na takšen način spodbudili, da o tem spregovorijo, ter jih naučili, da je pomembno takoj povedati, če se nekdo sooča z nasiljem.

### Vaja

---

Oblikujte svoj primer z uporabo metode pripovedovanja zgodb.





## Metoda mišljenja naglas

Metoda mišljenja naglas (angl. *think-aloud method*) je uporabno orodje za razumevanje in analizo notranjih miselnih procesov posameznikov med reševanjem problemov ali izvajanjem nalog. Z verbalizacijo svojih misli med izvajanjem določene naloge posameznik opazovalcem omogoča vpogled v njihovo razmišljanje, odločanje in strategije reševanja problemov. S tem lahko raziskovalci, učitelji in drugi strokovnjaki pridobijo dragocene informacije o učnih strategijah, ovirah pri učenju in splošnem delovanju posameznika. Zato je ta metoda postala pomembno orodje v številnih disciplinah, ki se ukvarjajo z učenjem, razvojem, inovacijami in odločanjem. Z njeno sistematično uporabo lahko prispevamo k boljšemu razumevanju človeškega uma ter razvoju učinkovitejših učnih in delovnih pristopov.

Metoda mišljenja naglas je kognitivna tehnika, ki jo pogosto uporabljajo raziskovalci in učitelji za razumevanje notranjih miselnih procesov posameznika med reševanjem problemov ali izvajanjem določenih nalog. Ta metoda posamezniku omogoča, da verbalizira svoje misli, medtem ko opravlja določeno nalogo, kar opazovalcem omogoča vpogled v njegovo razmišljanje, odločanje in strategije reševanja problemov.

### Ključne značilnosti metode mišljenja naglas

Lewis (1982) je metodo razmišljanja naglas opisal kot metodo, ki preučuje duševne procese, pri katerih posamezniki podajajo sprotne odgovore oz. izražajo mišljenje o tem, kar so prebrali ali opažali.

Izpeljava metode razmišljanja naglas učence nagovori k temu, naj naglas povedo, o čem razmišljajo med branjem, reševanjem matematičnih problemov ali preprosto odgovarjanjem na vprašanja učiteljev ali drugih učencev (TeacherVision, b.l.). Zahteva, da se bralec občasno ustavi, razmisli o tem, kako je besedilo obdelano in razumljeno, ter ustno pove, katere bralne strategije se uporabljajo (Bauman idr., 1992, v Pečjak, 2012).

Razmišljanje naglas je še posebej uporabno, kadar učitelj učencem pokaže, kako povzeti, oceniti predznanje, spremljati napredek, poiskati pomoč ali se izboljšati (Pečjak, 2012).

Posebnost metode je, da se od posameznika že med tem, ko dela ali bere, zahteva tudi sprotno komentiranje ali izražanje lastnih misli. Misli so lahko usmerjene v različna vprašanja, npr. v to, kaj poskuša narediti, kaj ga skrbi ali

zmede, kaj pričakuje, da se bo zgodilo naslednje, ipd. Vedno pa je pri izvajanju te metode prisoten opazovalec, ki vsakega udeleženca opomni, da naj nadaljuje s svojimi komentarji (Lewis, 1982).

Metoda mišljenja naglas ima številne prednosti. Najpomembneje je, da lahko preko nje učitelj odkrije, kaj si učenci predstavljajo in kaj si resnično mislijo (Nielsen, 2012). Učitelji znajo metodo modelirati in razpravljati o tem, kako dobri bralci pogosto večkrat preberejo isti stavek, stavek preberejo že vnaprej, si ga sproti pojasnijo in/ali poiščejo namige v besedilu, da bi razumeli prebrano (Wilhelm, 2008). Za izvajanje te učne metode ni treba imeti nobene posebne opreme in pri izpeljavi prav tako ne nobenega posebnega znanja. Metoda je prilagodljiva, saj jo lahko uporabimo na kateri koli stopnji življenjskega cikla. Obenem je prepričljiva, ker lahko z njo dodatno motiviramo učence, da postanejo pozorni na njeno uporabnost, in hkrati ne vzame veliko časa ter je preprosta za učenje (Nielsen, 2012). S tem ko razmišljamo naglas, upočasnimo bralni proces in učencem omogočimo, da spremljajo svoje razumevanje besedila (Wilhelm, 2008).

### Uporaba metode mišljenja naglas v razredu

Namen metode mišljenja naglas je pomagati učencem, da med branjem spremljajo svoje razmišljanje in hkrati tudi izboljšujejo razumevanje prebranega (Wilhelm, 2008). Učenci morajo med oz. pri branju črpati iz predznaja, narediti napovedi, vizualizirati dogodke iz besedila, prepoznati zmedo, strukturo ali organizacijo besedila, ugotoviti ali prepoznati namen branja in spremljati uporabo strategije glede na slednjega (Farr in Connor, b. l.). Uporaba te metode tudi upočasni bralni proces in učencem omogoča spremljanje njihovega razumevanja besedila (Wilhelm, 2008). Metodo uporabimo, da učencem pomagamo spoznati, kakšna vprašanja in trditve spretni bralci uporabljajo za iskanje ter prepoznavanje smisla besedila (Farr in Connor, b. l.).

Uvodoma oblikujemo metodo. Oblikujemo torej svoje mišljenje med branjem. Najbolje je, da to naredimo v tistem besedilu, ki je za učence novo ali pa je snov v njem morda zmedena. Nato predstavimo dodeljeno besedilo in se pogovorimo o namenu metode mišljenja naglas. Oblikujemo tudi nabor vprašanj, ki bodo v podporo, ko bodo razmišljali naglas. Postavimo lahko npr. naslednja vprašanja (*Classroom Strategies: Think-Alouds*, b. l.):

- Kaj vem o tej temi?
- Kaj mislim, da se bom naučil o tej temi?
- Ali razumem, kaj sem pravkar prebral?
- Katere so bile najpomembnejše točke v tem besedilu?

- Katere nove informacije sem izvedel?
- Kako se prebrano ujema s tem, kar že vem?

Lahko pa se (namesto vprašanj) med samim branjem ustavimo in dopolnimo stavke, kot so (TeacherVision, b.l.):

- Do zdaj sem se naučil ...
- Ob tem sem pomislil na ...
- Zmedel me je ...
- Mislim, da je bil najpomembnejši del ...

Učencem morajo učitelji dati priložnost, da vadijo tehniko, in jim ponudijo strukturirane povratne informacije. Potek pa izgleda tako, da najprej glasno preberejo izbrani odlomek, ko učenci isto besedilo berejo potih. Na določenih točkah se ustavijo in z učenci skupaj naglas razmišljajo o odgovorih na nekatera prej zastavljena vprašanja. Pokažejo lahko, kako dobri bralci spremljajo svoje razumevanje s tem, da ponovno preberejo stavek in/ali poiščejo nasvete iz besedila. Ko učitelj vodi razmišljanje naglas, se učenci naučijo podajati odgovore na vprašanja (*Classroom Strategies: Think-Alouds*, b.l.).

Oblikujemo lahko tudi nekoliko drugačnejša navodila, in sicer prilagojena za učence drugega jezika, učence z različnimi bralnimi spretnostmi in mlajše učence (*Classroom Strategies: Think-Alouds*, b.l.):

- Učenci naj razmišljajo naglas v večjih ali manjših skupinah. Učitelj in drugi učenci pa so zraven in jih spremljajo ter jim pomagajo.
- Učence prosimo, naj razmišljajo naglas, nato jih primerjamo z drugimi. Učenci lahko napišejo tudi komentar o tem, kar so razmišljali.
- Sami dopolnimo ali pa lahko naročimo tudi učencem, da dopolnijo glasno razmišljanje. To lahko storimo ustno, pisno, z opombnimi listki.

### Učinki metode mišljenja naglas

Bauman idr. (1992, v Pečjak, 2012) so izvedli raziskavo z učenci četrtega razreda, v kateri so preizkusili štiri strategije napovedovanja in evalvacije: postavljanje vprašanj, napovedovanje vsebine, pripovedovanje o vsebini in ponovno branje. Te učence so primerjali z drugo skupino, ki je preizkusila le strategijo napovedovanja vsebine, in s kontrolno skupino, ki je uporabljala tradicionalni pristop k obravnavi besedila. Prva skupina je izkazala boljše sposobnosti metakognitivnega znanja, medtem ko sta preostali dve, ki sta bili deležni metakognitivnega urjenja, pokazali boljše sposobnosti spremljanja razumevanja.

Mofid (2019) je izvedel raziskavo uporabnosti metode mišljenja naglas za izboljšanje bralnih veščin pri študentih. Raziskava je potekala pri študentih drugega letnika. Za zbiranje podatkov so bili uporabljeni štirje instrumenti: branje testa, intervju, opazovalni list in dokumentacija. Na podlagi rezultatov raziskave v prvem, drugem in tretjem ciklu je bilo ugotovljeno, da je strategija razmišljanja naglas izboljšala bralno razumevanje študentov.

Aktifa (2015) je raziskoval, kakšen učinek ima metoda mišljenja naglas na bralne dosežke indonezijskih dijakov v desetem razredu.<sup>1</sup> Raziskava je vključevala 20 dijakov, ki so rešili dva testa. Enega so opravili pred uporabo metode, drugega pa po njej. S pridobljenimi rezultati so ugotovili, da ima metoda zelo pomemben učinek na bralno razumevanje. Rezultati drugega testa so bili namreč precej boljši od predhodnega. Poleg tega so ugotovili, da se večina študentov brez uporabe metode dolgočasi in ima težave pri razumevanju besedila, zlasti pri iskanju splošnih informacij, dejanskih informacij, podrobnih informacij ter prepoznavanju generične strukture, pomenov besede in jezikovnih značilnosti besedila.

Pergams idr. (2018) so naredili raziskavo o vplivu strategije »beri naglas – razmišljaj naglas« na tečajih biologije na fakulteti. Študentje so bili na koncu semestra v treh odsekih dveh tečajev z anketo vprašani o svojih izkušnjah z razmišljanjem naglas. Skupni odgovori na štiri anketna vprašanja so zelo pomembno podprli uporabo te metode. Študenti so besedilo bolje prebrali, ga bolje razumeli, inštruktorjeva pomoč se jim je zdela koristna in na splošno so se naučili brati težja besedila z večjim razumevanjem. Rezultati so pokazali, da lahko pristop »beri naglas – razmišljaj naglas« močno izboljša učnje študentov na fakulteti in predstavlja obetavno področje za prihodnje raziskave.

### Primer

Aktivnost poteka na študentih, in sicer po učni pripravi avtorjev Farra in Jenny Conner (2015). Študenti se morajo navaditi, da med branjem razmišljajo. Pri tem uporabljajo strategije, kot so:

- črpanje iz predznanja,
- napovedovanje, kaj se bo zgodilo,
- vizualiziranje dogodkov v besedilu,
- prepoznavanje bralčeve zmede med branjem,
- prepoznavanje strukture ali organizacije besedila,

<sup>1</sup> V indonezijskem izobraževalnem sistemu ima srednja šola tri stopnje. Deseti razred predstavljajo učenci, ki obiskujejo višjo srednjo šolo in so v drugem letniku svojega srednješolskega izobraževanja. Višjo sredno šolo obiskujejo učenci starosti od približno 15 do 18 let.

- ugotavljanje ali prepoznavanje namena branja,
- spremljanje uporabe strategije glede na namen branja.

Z modeliranjem, s trenirano prakso in z refleksijo lahko dosežemo, da študente naučimo uporabljati strategije, ki jim pomagajo razmišljati med branjem in graditi lastno razumevanje.

Za izvedbo potrebujemo:

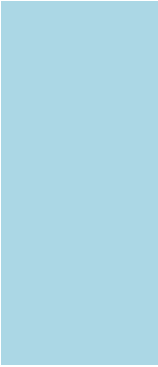
- pet različnih besedil in
- tri barvne predmete (tj. klobuki, kroglice ali palice).

### Vaja

Opišite potek uporabe metode mišljenja naglas na izbranem primeru.



Tretji sklop







## Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje se kaže kot izjemno učinkovit pedagoški pristop, ki spodbuja aktivno sodelovanje učencev, razvoj socialnih veščin ter poglobljeno razumevanje učne snovi. Raziskave kažejo, da sodelovalno učenje prispeva k izboljšanju učnih rezultatov, povečanju motivacije učencev in boljšemu razvoju njihovih kognitivnih sposobnosti. Poleg tega krepi tudi samozavest in samostojnost učencev ter jih pripravlja na uspešno sodelovanje v skupnosti in na trgu dela.

Sodelovanje posameznikov je zelo pomembno tako v širši skupnosti kot tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Na šolskem področju se lahko z njim posameznikov srečamo predvsem pri sodelovalnem učenju. Gre za pristop učenja, s katerimi učence spodbujamo k sodelovanju, ki pomeni delo za doseganje skupnega cilja. Sodelovalno učenje je pogosto navedeno tudi kot sredstvo za poudarjanje veščin mišljenja in spodbujanje višjih ravni učenja. Pri izvedbi sodelovalnega učenja si lahko pomagamo z metodo sestavljanke. To metodo je prvotno zasnoval Elliot Aronson s sodelavci (Dumont idr., 2013).

### Opredelitev sodelovalnega učenja

Sodelovalno učenje je v vzgoji in izobraževanju zelo pomembno. Gre za pristop učenja, s katerimi učence spodbujamo k sodelovanju, ki pomeni delo za doseganje skupnega cilja (lahko je nova učna snov ali reševanje nekega problema) (Palir, 2013). Sodelovalno učenje je pogosto navedeno tudi kot sredstvo za poudarjanje veščin mišljenja in spodbujanje višjih ravni učenja kot alternativa razvrščanju učencev v skupine po sposobnostih, sredstvo za odpravljanje neznanja ter tudi kot pozitiven dejavnik priprave posameznikov na vedno sodelovalnejši svet dela (Dumont idr., 2013).

Pri sodelovalnem učenju je pomembno predvsem učenje v manjših skupinah, kjer je prisotna neposredna interakcija med učenci (npr. pogovor, izmenjava pripomočkov, mnenj, učnega gradiva ...). Pomembno je, da je delo zastavljeno tako, da vsak učenec ohrani neko individualno odgovornost ter opravi določen del naloge (Palir, 2013).

Učitelj mora prevzeti odgovornost pri razvrščanju posameznikov v skupine. Kot najučinkovitejše so se izkazale heterogene skupine, saj omogočajo različne miselne procese, izboljšujejo medrasne, mednacionalne in odnose med spoloma ter lajšajo delo v skupinah, saj je v vsaki od slednjih učenec, ki je zmožen pomagati drugim članom skupine. Optimalno število članov v

skupini je štiri, kar omogoča tudi delo v paru in komunikacijo znotraj skupin. Zavedati pa se moramo, da bodo heterogene skupine za delo potrebovale več časa, saj dlje traja, da se razvijejo dobri sodelovalni pogoji (Palir, 2013).

Obstaja pet načel, z upoštevanjem katerih je sodelovalno učenje najučinkovitejše. To so: (1) delo v skupini, (2) pozitivna soodvisnost članov skupine, (3) posameznikova odgovornost, (4) sodelovalne veščine in (5) struktura naloge. Ni nujno, da se pri vsakem sodelovalnem učenju uporablja vseh pet (Skale, 2011).

### Učiteljeva vloga pri sodelovalnem učenju

Učitelj ima pri sodelovalnem učenju drugačno vlogo kot pri tradicionalnem učenju, pri katerem se učenci učijo samostojno. Razred ni več sestavljen iz posameznikov, ampak iz skupin. Na uspešnost razreda vplivata kakovost in količina interakcije v njem. Pri sodelovalnem učenju ima zato učitelj dve vlogi: (1) vodenje razreda in (2) načrtovanje ter izvedba učne ure. Za dobro izvedbo potrebuje drugačno znanje in kompleksnejše načine dela. Pri sodelovalnem učenju ima največjo vlogo na začetku, a se sčasoma zmanjša, saj se učenci naučijo pravil vedenja, sodelovanja, novega načina dela itd. Učitelji o svoji vlogi iz svojih izkušenj največkrat navajajo naslednje (Skale, 2011):

- oblikovati skupine, predstaviti cilje, podati navodila za delo in razdelitev nalog,
- opazovati in svetovati ter usmerjati,
- ni glavni vir znanja in ne daje napotkov,
- poseči v konflikte,
- ne soditi,
- poskrbeti za uporabnost znanja v vsakdanjem življenju,
- prenesti vodenje in odgovornost za učenje na učence,
- motivirati in vzbuditi zanimanje pri učencih.

### Delo v skupini

Delo v skupini predstavlja bistveno značilnost sodelovalnega učenja. Ta poteka v manjših skupinah, v katerih morajo biti vsi učenci aktivni (Palir, 2013). Za doseganje aktivnosti vseh učencev se je treba ravnati po nekaterih načelih, in sicer: pozitivna soodvisnost, odgovornost za svoje delo in delo cele skupine, neposredna interakcija med učenci, socialne veščine, podajanje jasnih navodil in strukture, spremljanje in analiza učenja v skupinah. Kot cilj vsakega učenja je tudi cilj sodelovalnega učenja izboljšati učni uspeh. Razlika pa je v tem, da so učenci pri tem odvisni eden od drugega ali, drugače povedano,

da lahko skupni cilj dosežejo le takrat, ko vsak doseže svojega (Skale, 2011). Strokovnjaki priporočajo sestavljanje raznolikih skupin s po štirimi člani. Te omogočajo uporabo različnih miselnih procesov, ki učence pripeljejo do boljšega rezultata. »Boljši« lahko pomagajo »slabšim«, kar dobro vpliva na sprejemanje drugačnosti – drugačnost spola, medkulturnost, posebne potrebe itd. Parno število članov pa omogoča dodatno sodelovanje znotraj skupin, kar interakcijo še intenzivira. Učitelj lahko skupine sestavi na več načinov: sestava enakomernih skupin po lastni presoji, naključna razdelitev učencev, učenci imajo možnost lastne razdelitve. Način razdelitve je treba upoštevati pri času, ki je učencem dodeljen za reševanje neke naloge ali problema. Prav tako pa je treba dobro premisliti, na koliko časa skupine premešati (Palir, 2013). V skupini hitro pride do izražanja različnih mnenj, zaradi česar so učenci primorani iskati argumente za svojega, sprejemati mnenja drugih, razreševati konflikte, se prilagajati itd. Z željo po aktivnosti vseh učencev učitelji velikokrat natančno razdelijo vloge v skupini. Najpogostejše vloge so: usmerjevalec, zapisovalec, nagrajevalec, pregledovalec, redar, preskrbovalec, opazovalec, poročevalec, bralec in kontrolor. Včasih pri sodelovalnem učenju pride do disciplinskih težav, ki pa se jim lahko ognemo z jasno zastavljenimi pravili vedenja. Primer pravila bi bil: odgovorni smo za delo v skupini, reševanje težav, upoštevanje učiteljevih navodil itd. (Skale, 2011).

Člani skupine so med seboj odvisni, saj je od posameznikovega uspeha odvisen tudi uspeh celotne skupine. Do tega spoznanja ne pridejo učenci sami, ampak je to vloga učitelja. To lahko naredi s spodbujanjem zavedanja, da ima skupina enak cilj. Npr. (Palir, 2013):

- podelitev skupinske nagrade, ko vsak član osvoji postavljen kriterij,
- vsak učenec dobi le gradivo za rešitev svojega dela, kasneje pa iz tega sestavijo celoto,
- natančna razdelitev vlog,
- razdelitev nalog tako, da dela nihče ne more končati sam.

Odgovornost posameznika je pri sodelovalnem učenju zelo pomembna. Problem nastane, ko nekdo ne prevzame odgovornosti in zato delo namesto njega opravi nekdo drug. Tako neodgovorni ne naredijo niti tistega dela, ki bi ga morali pri samostojnem učenju. Odgovornost posameznika lahko spodbujamo na različne načine (Palir, 2013):

- v celotni nalogi je viden tudi prispevek vsakega člana posebej,
- vsakemu posamezniku naj bo dodeljena jasna naloga, drugačna od ti-

stih, ki jih imajo ostali člani skupine, na koncu iz vseh delov nastane celota in skupina je uspešna,

- javno poročanje pred razredom (npr., učitelj naključno izbere učenca, ki bo poročal),
- ocenjevanje dela vsakega člana posebej in vključitev njegove ocene v skupinsko oceno.

Sodelovalno učenje je poleg čim boljšemu osvajanju učne snovi namenjeno tudi razvoju in krepitvi socialnih veščin. Z njimi posameznik vzpostavlja in ohranja stike z drugimi ter sodeluje, da dosežejo skupen cilj. Poleg tega se skozi proces uči sporazumevati, kar pomeni povedati svoje mnenje in hkrati poslušati ter razumeti tudi mnenja drugih. Poleg neposrednega učenja socialnih veščin za učenje le-teh uporabljamo: modelno učenje, uporabo različnih vlog pri delu v skupini, uporabo različnih struktur, usmerjenost v procese in analizo procesov (Skale, 2011).

Struktura je način organiziranja interakcije v skupini. Sestavljena je iz točno določenih korakov, kar omogoča sistematično načrtovanje učne ure. Te strukture so lahko (Palir, 2013):

- strukture za utrjevanje znanja (omogočajo skupinsko ponavljanje, utrjevanje, reševanje problemov, izmenjavo informacij),
- strukture za razvoj pojmov (učenje in razumevanje novih pojmov, uporaba, analiza, sinteza, povezovanje naučenega z lastnimi izkušnjami, vrednotenje),
- sodelovalni projekti (izvedba naloge in predstavitev pred razredom),
- sestavljene strukture (čim večja soodvisnost učencev).

Strukture nalog niso povezane z učno vsebino, temveč lahko z njo učence spodbujamo pri doseganju ciljev na miselnem in socialnem področju. Prav zaradi tega poznamo več različnih struktur ali metod sodelovalnega učenja. Preprosta metoda bi bil lahko že preprost pogovor v dvojicah (Skale, 2011).

### Oblike sodelovalnega učenja

Oblike sodelovalnega učenja razdelimo v dve skupini (Dumont idr., 2013):

1. *Strukturirano timsko učenje*: uspeh skupine je odvisen od posameznikovega učenja in ne od rezultatov skupine.
2. *Neformalne oblike skupinskega učenja*: oblike, osredotočene na družbeno dinamiko, projekte in razpravo. Obvladovanje določene vsebine ni bistvena naloga.

Med strukturirane oblike timskega dela sodijo (Dumont idr., 2013):

- *timsko učenje učencev*: zajema koncepte timske nagrade, individualne odgovornosti in enakih priložnosti za uspeh;
- *delitev po timskih dosežkih učencev* (angl. *student team achievement divisions* – STAD): učence razdelimo v štiri članske time (mešano glede na učni uspeh), ki skupaj predelajo dano snov, na koncu vsak zase reši preizkus znanja (pomoč ni več dovoljena), rezultate preizkusa pa primerjajo s svojimi prejšnjimi povprečji;
- *turnir v timskih igrah* (angl. *teams-games-tournament* – TGT): uporabljata se predvsem učiteljeva razlaga in timsko delo, nato učenci tekmujejo na tedenskih turnirjih s člani preostalih timov ter tako prispevajo k skupnemu rezultatu svojega tima;
- *individualizacija s pomočjo timov* (angl. *team-assisted individualisation* – TAI): člani tima delajo v različnih skupinah ter si med seboj pomagajo le ob pojavu morebitnih težav, na koncu pa rešijo individualni preizkus, ki ga oceni dežurni član skupine;
- *sodelovalno integrirano branje in pisanje* (angl. *co-operative integrated reading and composition* – CIRC): učenci sledijo zaporedju učiteljevih navodil, delajo v timih ter opravijo timska predpreverjanja, ki jim sledijo preizkusi znanja (ko so učenci pripravljene);
- *vrstniško podprte učne strategije* (angl. *peer-assisted learning strategies* – PALS): učenci se izmenjujejo v vlogi učencev in učiteljev, s čimer se naučijo preprostih strategij medsebojne pomoči.

Med neformalne oblike skupinskega učenja uvrščamo (Dumont idr., 2013):

- *skupno učenje*: učenci rešujejo učne liste, ki jih nato oddajo, za skupni izdelek pa prejmejo nagrado oz. pohvalo;
- *skupno raziskovanje*: učenci v skupinah zastavljajo vprašanja, raziskujejo probleme ter skupaj načrtujejo in izvajajo projekte;
- *sestavljanka*: udeleženci aktivno sodelujejo pri reševanju kompleksnih problemov ali razumevanju gradiva s postopnim združevanjem posameznih delov v končen, razložen sklep.

## Prednosti in slabosti sodelovalnega učenja

*Prednosti sodelovalnega učenja* (Skale, 2011):

- spodbujanje višjih spoznavnih procesov,
- razvijanje odgovornosti za doseganje ciljev (individualnih in skupnih),

- ne glede na sposobnosti učencev bodo na koncu vsi nekaj pridobili,
- spodbujanje aktivnosti, utemeljevanja misli, navajanja razlogov za pravilno rešitev, podkrepitev rešitev s primeri,
- spoznavanje novih misli in novih pojmov,
- spodbujanje ustvarjalnosti,
- razvijanje spretnosti, ki zahtevajo višje taksonomske oblike mišljenja (npr. analiziranje, presojanje),
- počasnejši člani pridobijo na kognitivnem področju, saj jim ostali pomagajo,
- vsak učenec je individualno odgovoren in
- učitelj opusti tradicionalno vlogo posrednika znanja.

### *Slabosti sodelovalnega učenja (Skale, 2011):*

- težja organizacija v preštevilnih razredih,
- ena šolska ura ni dovolj časa za poglobljeno sodelovalno učenje,
- ni primerno v uvodnih urah, saj ne more nadomestiti učiteljeve razlage,
- učitelj porabi veliko več časa za pripravo na učno uro, ki bo potekala po metodah sodelovalnega učenja,
- neenako porazdeljeno delo med učenci,
- nezainteresiranost nekaterih učencev,
- lahko je več nereda in manj discipline v razredu,
- preglasno delo v skupinah je lahko za nekatere učence zelo moteče.

### **Primer**

Učencem najprej razdelimo lističe, na katerih so zapisane značilnosti in časovno obdobje vseh štirih letnih časov (vsak listič opisuje en letni čas). Učenci individualno preberejo snov na lističu ter odgovorijo na zastavljena vprašanja. Nato se vsi, ki so obravnavali isti letni čas, združijo v skupino. Tako dobimo štiri skupine, saj imamo štiri različne letne čase. Učenci v skupini pregledajo odgovore ter podrobneje odgovorijo nanje. Proti koncu ure vsaka skupina predstavi svoj letni čas ter tako znanje o njem poda še ostalim učencem v razredu.

Tak potek učne ure bi lahko izvedli tudi s študenti, vendar tako, da bi obravnavali drugo tematiko. Študenti bi lahko npr. pri specialni pedagogiki skupaj predelali prilagoditve, ki jih potrebuje otrok z motnjo avtističnega spektra. Vsak posameznik bi najprej dobil listič, na katerem bi bile prilagoditve glede na otrokovo senzorno preobčutljivost. Študenti bi tako najprej individualno predelali prilagoditve v prostoru, ki jih potrebuje otrok glede na vidno občutljivost, občutljivost na vonj, dotik ter glede na težave z gibanjem.

Ko bi odgovorili na zastavljena vprašanja, bi se združili v skupine, in sicer bi bili tisti, ki so obravnavali iste prilagoditve, člani ene skupine. Na koncu učne ure

bi skupine predstavile svoje ugotovitve in pomembne informacije ter si tako izmenjale znanje.

### Vaje

1. Pripravite dejavnost, ki bo temeljila na sodelovalnem učenju za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje.
2. Dejavnost, ki ste jo oblikovali v vaji 1, prilagodite, da bo primerna za visokošolsko izobraževanje.





## Metoda za in proti

**Metoda za in proti (lat. *pro et contra*) prinaša sistematično raziskovanje in analizo argumentov v razpravah, pri odločanju in reševanju problemov. S svojim strukturiranim pristopom omogoča celovit pregled različnih stališč in njihovih utemeljitev, kar vodi k boljšemu razumevanju teme ter podpira proces kritičnega razmišljanja in odločanja. Uporaba te metode lahko privede do bolj uravnoveženih odločitev, prepričljivejših argumentov ter boljšega sodelovanja in razumevanja med udeleženci razprav.**

Metoda za in proti, znana tudi kot metoda argumentacije ali analize argumentov, je pristop, ki se pogosto uporablja pri razpravljanju o določeni temi, problemu ali odločitvi. Temelji na sistematiziranem raziskovanju različnih argumentov, ki govorijo v korist ali proti določeni stališču, ter analizi njihove utemeljenosti, prepričljivosti in relevantnosti. Namen metode za in proti je omogočiti boljše razumevanje kompleksnosti teme, spodbujati kritično razmišljanje ter podpreti proces odločanja.

Pri metodi za in proti nastopata dve skupini, ki imata nasprotni mnenji. Za razpravo so primerne teme: različne moralne dileme, etični vidiki znanstvenih odkritij, aktualni družbeni dogodki, različni teoretski pogledi na nek pojav in ostale »sporne« teme. Skupina oblikuje zagovor svojega mnenja na podlagi strokovne literature in izhodišč, ki jih predhodno pripravi učitelj. V razpravi lahko sodelujejo vsi člani skupine ali pa skupina določi predstavnika, ki govori v njenem imenu. Pri predstavitvi stališč se študenti nasprotnih skupin soočijo v neposrednem govornem »dvoboju«. Lahko pa predstavnik skupine predstavi stališče, druga skupina pa ima nekaj časa, da postavi vprašanja, išče nekonsistentnosti v zagovoru ali z nasprotnimi dokazi zmanjšuje verodostojnost nasprotne strani. Razprava za in proti je po navadi tekmovalna, zmaga prepričljivejša skupina (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005).

### Učni cilji

Pri metodi za in proti se učni cilji nanašajo na razvijanje in poglobljanje vidikov določene teme, krepitev zbranosti, zmožnost vživeljanja v argumente drugih ter spodbujanje aktivnega sodelovanja pri obravnavi teme (Brečko, 2002).

Opisana metoda spodbuja in razvija tudi kritično mišljenje (konstruiranje, zagovarjanje, analiziranje in presojanje argumentov), aktivno učenje, izgraje-

vanje in poglobljanje znanja ter številna druga procesna znanja, npr. komunikacijske veščine, informacijsko pismenost in delo z viri, sodelovanje (Vesel, 2003).

Glavni cilji metode so:

- *analitična obravnava*: spodbujanje učencev, da sistematično razmislijo o prednostih (za) in slabostih (proti) določenega stališča, problema, ideje ali odločitve;
- *razvijanje kritičnega mišljenja*: učenci se učijo kritično presojati argumente in razumeti, kako lahko različni vidiki vplivajo na končno odločitev;
- *razpravljanje*: metoda spodbuja razpravo med udeleženci, kjer lahko izrazijo svoje poglede, argumentirajo svoje stališče in se učijo sprejemati nasprotujoča si mnenja.

Postopek metode običajno vključuje naslednje korake:

- *določitev teme ali problema*: izberemo temo ali vprašanje, glede na katero bodo učenci razmišljali in argumentirali;
- *razdelitev v skupini »za« in »proti«*: učenci so razdeljeni v skupine in o določeni temi razvijajo argumente za in proti;
- *analiza in argumentacija*: vsaka stran (za in proti) razvija argumente in podpira lastna stališča;
- *razprava in sinteza*: po razvijanju argumentov se lahko izvede razprava med skupinami ali posamezniki, kjer se primerja argumente in razpravlja o njih.

### Potek

Debata za in proti se začne z jasno napovedjo teme, ki bo predmet soočenja argumentov. Nato sledi razdelitev na dve skupini: eno »za« (zagovorniška skupina) in drugo »proti« (nasprotniška skupina). Ena skupina razpravlja o argumentih v prid temi oz. trditvi, druga pa izraža pomisleke. Med pripravo na razpravo sodelujoči raziskujejo vire, zbirajo in izberejo informacije. Vsaka od skupin si pripravi argumente in protiargumente za svoje stališče. Stališče podkrepijo z dejstvi, ki jih poznajo ali pa jih poiščejo v literaturi. Člani skupin si lahko pomagajo tudi z metodo možganske nevihte. Predvidijo tudi argumente druge skupine. Sledi razprava obeh skupin. Potek razprave je po navadi vnaprej določen, člani obeh skupin izražajo svoja stališča po izmeničnem vrstnem redu. Najprej vsaka stran predstavi svoje poglede in ar-

gumente, nato sledi prepričevanje. Zmaga prepričljivejša skupina (Brečko, 2002).

Če pri razpravi sodeluje tudi skupina, ki posluša, so njeni člani tudi med razpravo aktivni in si zapisujejo potek razprave ter argumente obeh glavnih skupin, analizirajo in vrednotijo. Po koncu razprave lahko poslušalci z dvigom rok ali s tajnim glasovanjem razsodijo, katera skupina je prepričljiveje zagovarjala svoje stališče oz. argumenti katere skupine so bili močnejši. V nasprotnem primeru pa to naredi učitelj ali profesor (Vesel, 2003).

### Prostor

Prostor mora omogočati delovanje dveh skupin. Priporočljiva je takšna razporeditev miz in stolov, da se lahko hitro in brez težav oblikujeta dve skupini. Zelo priporočljivo je, da je v prostoru tudi govorniški pult, za katerim udeleženci zagovarjajo svoja stališča in jih argumentirajo. Izstopitev iz lastne skupine pred javnost in hoja do govorniškega pulta spodbujata, dodajata argumentiranju ostrino in jedrnatost. Poleg vsega dobi metoda nekakšen igralski pridih. To olajša kasnejše distanciranje od stališč in argumentov, sicer izrečenih, ne pa tudi lastnih udeležencem (Brečko, 2002).

### Vloga učitelja ali profesorja

Učitelj ali profesor v razpravah običajno prevzema manj usmerjevalno vlogo. Kadar želi spodbuditi aktivno udeležbo vseh študentov, je predvsem v vlogi aktivnega poslušalca. Tako v primeru soočenja različnih mnenj le-teh ne vrednoti, prav tako ne izraža lastnega mnenja niti ne uveljavlja spoznanja, ki ga ponuja stroka. Najprej poskuša spodbuditi različne strani, da jasno izrazijo svoje mnenje ter argumente zanj. Z dodatnimi vprašanji študentom ali učencem omogoči, da poglobijo površen odgovor, ter jih usmerja k pravilnemu odgovoru. Prav tako s povzemanjem bistvenih točk stališča omogoči, da študent ali učenec sliši, kar je povedal, in nato s svojim razmišljanjem nadaljuje ali pa prepozna napako oz. nekonsistentnost v svojem razmišljanju. Prav tako mora učitelj ali profesor v razpravi postavljati odprta vprašanja. Alternativna vprašanja mora spremljati zahteva po argumentaciji. Sugestivnim vprašanjem, v katerih se skriva tudi odgovor, naj se učitelj ali profesor poskuša izogniti. Po zastavljenem vprašanju je študentom ali učencem treba dati dovolj časa za razmislek. Mnogokrat so učitelji obremenjeni z mislijo, da študenti ne bodo pripravljeni sodelovati v razpravi. V razgovor je treba vključiti tudi molčeče in pasivne študente ali učence, sploh v situacijah, ko učitelj zazna drobne nebesedne znake, ki izražajo željo po vključitvi v razpravo (nagib naprej, odkašljevanje, usmerjanje pogleda v učitelja, globok vdih ...).

Včasih lahko uporabijo tudi verbalno spodbudo (npr. »Kolega, opazil sem, da ste odkimali ...«). Študenti ali učenci tako dobijo občutek, da so obravnavani kot posamezniki in da profesor zna ceniti prispevek vsakega od njih. Učitelj tudi z lastnimi nebesednimi znaki daje vedeti, kaj želi, in študente opogumlja k aktivnemu vključevanju. Študenta ali učenca povabimo k razpravi z vzpostavljanjem očesnega stika, s spodbudnim nasmehom, z dvigom obrvi (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005).

Daniela Brečko (2002) pravi, da je dobro, če je oblikovanje skupin nključno, npr., udeleženci lahko vlečejo karte z rdečo in rumeno barvo (rdeča pomeni za, rumena pa proti), ali pa preko razdelitve v prostoru, npr., udeleženci na desni strani prostora so za, na levi proti. Skupine se sicer oblikujejo pred napovedjo teme. Oblikovanje skupin glede na stališča ni tako pomembno, pomembnejše je vživljanje v način argumentiranja – z vidika uresničevanja učnih ciljev je vseeno, če stališče ustreza dejanskim predstavam udeležencev ali ne. Tako začnejo ti izražati mnenja, ki jih drugače ne bi nikoli – če bi izbrali svojo »stran«. Če pri izmenjavi argumentov niso pripravljeni sodelovati vsi udeleženci, jih k temu ne silimo (Brečko, 2002).

### Primer

Učence razdelimo v dve skupini. Ena skupina pripravi argumente ZA, druga skupina pa argumente PROTI na temo Nošenje uniforme v šolah.

### Vaja

V skupini napišite pet tem, ki bi bile primerne za razpravo z uporabo metode za in proti.

## Igra vlog

Igra vlog spodbuja aktivno učenje, razvoj socialnih veščin ter poglobljeno razumevanje obravnavane tematike. S pomočjo dramatizacije in življenja v vloge učenci aktivno sodelujejo v učnem procesu, kar krepi njihovo motivacijo, samozavest in empatijo. Metoda igre vlog spodbuja tudi kritično razmišljanje, ustvarjalnost in reševanje problemov ter prispeva k razvoju celostnih učnih izkušenj. Poleg tega je ta pristop uporaben v različnih izobraževalnih kontekstih, saj omogoča prilagajanje vsebin in metod poučevanja različnim starostnim skupinam ter učnim ciljem.

Metoda igra vlog predstavlja kreativno in interaktivno pedagoško tehniko, ki učencem omogoča, da prevzamejo vloge različnih likov ali vlog ter s tem poglobijo razumevanje določene teme, situacije ali literarnega dela. Ta metoda temelji na vključevanju igre, dramatizacije in empatije v učni proces, kar spodbuja aktivno sodelovanje, kritično razmišljanje in razvoj socialnih veščin. Učenci se v procesu igre vživijo v določene situacije, prevzemajo perspektive različnih likov ter raziskujejo kompleksnost človeških odnosov in vrednot.

### Opredelitev igre vlog

Igra vlog je metoda izkustvenega učenja, ki omogoča uresničevanje raznovrstnih vzgojno-izobraževalnih ciljev na področju kognitivnega in socialno-čustvenega razvoja (Rupnik Vec, 2003). Je aktivnost, v kateri učenci igrajo raznovrstne bolj ali manj strukturirane situacije in vloge. Posameznik navadno imitira neko osebo ter tako prevzame njeno razmišljanje, čustvovanje in vedenje, skratka celotno identiteto.

Igre vlog so zelo različne, zato je njihovo število neomejeno. Ta metoda učenja temelji na učenju iz neposredne izkušnje oz. na učenju »na lastni koži« (Rupnik Vec, 2003). Učitelji jo pri pouku največkrat uporabijo kot uvodno motivacijo, za sprostitev ali popestritev pouka, prav tako pa je uporabna pri ponavljanju snovi, utrjevanju, preverjanju in tudi ocenjevanju znanja (Rupnik Vec, 2003). Zelo pogosto jo uporabijo za učenje komunikacijskih spretnosti ali jo povežejo z igro domišljije (Ličen idr., 2015).

### Potek in pravila izvedbe igre vlog

Igra vlog lahko poteka frontalno ali v manjših skupinah oz. dvojicah, z vnaprejšnjo pripravo ali brez nje, s prišepetovalci in z opazovalci ali brez njih ter strukturirano, po napisanem scenariju, ali pa nestrukturirano, torej spontano.

Vključuje lahko le enega posameznika ali več igralcev (Rupnik Vec, 2003). Poteka vključno s pripravo po petih fazah, ki so predstavljene v nadaljevanju.

### Priprava na igro vlog

Učitelj na samem začetku učence seznanja s cilji igre vlog, z vsebino in navodili. Katero vlogo bo učenec igral in s kom bo v skupini, se lahko odločijo učenci sami ali pa to določi učitelj. Ta jim predstavi okvirni potek igre, nato pa se učenci v skladu z navodili pripravijo na vloge (Rupnik Vec, 2003). Priprava lahko poteka v šoli in pri tem je bolje, da je čas za pripravo čim krajši, zato da se izognemo razvoju »teoretičnih« zamisli in predolgemu scenariju za igro (Brečko, 2002). V kolikor pa gre za kompleksnejšo igro, je skoraj nujno, da se učenci pripravijo doma, saj potrebujejo več časa za pripravo podrobnosti, rekvizitov, oblek ipd. (Rupnik Vec, 2003).

Med pripravo učenci razmislijo o privzeti identiteti. Pri tem so jim lahko v pomoč različna vprašanja, ki jih učitelj oblikuje v navodilih za pripravo, npr. katero osebo bom igral, kakšne bodo moje osebne značilnosti, kako se bom vedel ipd. Priprava na vlogo včasih vključuje tudi delo z viri ali sodelovalno učenje (Rupnik Vec, 2003). Tisti, ki v igri ne igrajo, temveč le opazujejo, lahko pred pričetkom igre dobijo nalogo za opazovanje, npr. glede na obravnavane teme, način argumentacije ipd. (Brečko, 2002).

Poznamo namreč več vrst opazovanja (Rupnik Vec, 2003):

- *enotno opazovanje*: vsi opazovalci opazujejo isti vidik dogajanja;
- *diferencirano opazovanje*: posamezniki ali manjše skupine opazujejo različne vidike dogajanja;
- *osredinjeno opazovanje*: pozornost opazovalcev je usmerjena v posamezen, vnaprej določen vidik dogajanja;
- *razpršeno opazovanje*: pozornost opazovalcev je usmerjena v več vidikov dogajanja;
- *sistematično opazovanje*: opazovalci med opazovanjem uporabljajo opazovalno shemo;
- *nesistematično opazovanje*: opazovalci med opazovanjem ne uporabljajo opazovalne sheme.

### Izvedba igre vlog

Medtem ko igralci igrajo, opazovalci pa opazujejo, je naloga učitelja, da spremlja proces igre vlog. Pomembno je, da se igra pravi čas konča, saj učitelj ne sme dopustiti, da neka situacija poteka toliko časa, da igra postane dolgočasna in da se nato učenci ne spomnijo, kaj se je dogajalo (Brečko, 2002).

Didaktiki menijo, da so učinkovite igre vlog kratke, zato priporočajo, naj trajajo približno 15 minut. To omogoča preglednost in analizo neposredno po končani igri. Načeloma pa lahko trajajo tudi dlje časa, eno šolsko uro ali več, in se izvajajo po delih (Rupnik Vec, 2003).

### Analiza ali refleksija izkušnje

Po izvedbi igre vlog je treba dovolj časa nameniti analizi oz. refleksiji, ki spodbudi razmišljanje o tem, kakšna nova znanja so bila usvojena. Pri tem gre za soočanje opažanj, interpretacij in doživljanj vseh udeležencev (Rupnik Vec, 2003). Učitelj se z učenci pogovori o sami izvedbi igre vlog, o tem, kaj se je dogajalo v sami igri in z vsakim posameznikom. Učenci tako tudi predstavijo svoja občutja med izvedbo igre vlog. Svojo izvedbo reflektirajo s tem, da poudarijo, kaj so naredili dobro in kaj bi lahko izpeljali bolje. Učitelj je pri tem posebej pomemben, saj vodi pogovor in učence spodbuja k reflektiranju. Pri tem učenci razvijajo kritično mišljenje.

### Teoretično uokvirjanje dogajanja oz. abstraktna konceptualizacija

V tej fazi gre za izpeljavo splošnih sklepov in povezavo dogajanja v igri s teorijo. Učenci primerjajo izkušnjo iz igre vlog s svojimi preteklimi izkušnjami, dogajanje interpretirajo na podlagi že obravnavanih pojmov, se opredeljujejo ter skušajo tematiko igre vpeti v širši kontekst svojega znanja. Učitelj učencem postavi vprašanja, kot so: kaj lahko na podlagi te izkušnje sklepate za realno življenje, v čem se kaže podobnost igre in vaše izkušnje, kako bi način preizkusili v praksi itd. (Rupnik Vec, 2003).

### Načrtovanje aktivnosti oz. aktivno eksperimentiranje

Zadnja faza je namenjena razmišljanju o uporabi pridobljenih spoznanj v realnosti. Učenci razmislijo, kaj so se naučili, in sicer ne samo v vlogi igralca ali opazovalca, ampak tudi v vlogi razpravljavca v fazi analize in abstraktne konceptualizacije. Učitelj učence vpraša, kako bodo pridobljeno znanje uporabili v prihodnosti, v katerih situacijah in zakaj (Rupnik Vec, 2003).

Scenarij igre vlog mora sloneti na odnosih, ki terjajo čustveno vključenost, saj udeleženci ne smejo ostati čustveno hladni. Za uspešno izvedbo igre vlog je pomembno tudi to, da se vsi udeleženci in učitelj med sabo poznajo, saj se morajo igralci počutiti sproščeno. Ogniti se je treba ozračju, v katerem bi se udeleženci počutili ogroženo, prestrašeno, prisiljeno (Ličen idr., 2015). Prav zato te metode ne uporabljamo v novi ali samo enkrat zbrani skupini, saj je v takšnih situacijah velika nevarnost, da se pojavijo občutki nelagodja, zaradi

česar je igra lahko neučinkovita (Brečko, 2002). Morda najpomembnejše pravilo pa je to, da je treba slediti izobraževalnim ciljem in ne tratiti časa, saj je poglavitni cilj igre vlog učenje in ne zgolj zapolnitev časa ali zabava (Ličen idr., 2015).

### Prednosti in slabosti igre vlog

Ena izmed glavnih prednosti igre vlog je, da je z njo ponazorjena abstraktna učna snov, tako da si učenci na ta način snov lažje predstavljajo in jo razumejo. Učenci razvijajo tudi kritično mišljenje ter sporazumevalne in druge socialne veščine sodelovanja (Rupnik Vec, 2003). Velika prednost je tudi, da metoda implicira izkustveno učenje in s tem učenje ne temelji le na teoretičnem znanju, temveč lahko učenci praktično uporabijo svoja znanja, veščine in zmožnosti. Poleg tega omogoča učenje v različnih situacijah, spodbuja vseživljenjsko učenje, komunikacijo in kreativnost. Prav tako omogoča, da posamezniki izrazijo svoja stališča in čustva ter pridobijo hitro povratno informacijo od učitelja (Ličen idr., 2015).

Največja pomanjkljivost se kaže v časovni potratnosti, saj za dobro izpeljavo te metode potrebujemo veliko časa, poleg tega pa se pogosto zgodi, da v igri vlog ne želijo sodelovati prav vsi učenci, ker jim je neprijetno, se ne želijo izpostavljati (Ličen idr., 2015). Prav zato mora učitelj pri načrtovanju ure upoštevati, koliko časa bo potrebnega za izvajanje igre vlog in samo pripravljanje učencev na javno nastopanje. Lahko pa pride tudi do tega, da se igro obravnava kot preveč zabavno in neresno.

### Primer

Pri predmetu, vezanem na specialno pedagogiko, najprej obravnavamo snov o motnji pomanjkanja pozornosti s hiperaktivnostjo (angl. *attention deficit hyperactivity disorder* – ADHD), zatem pa se izvede igra vlog, pri kateri sta potrebna dva igralca, in sicer ena oseba v vlogi specialnega pedagoga in druga v vlogi učenca z ADHD. Potek igre je tak, da ima učenec uro dodatne strokovne pomoči v pisarni specialnega pedagoga, kjer s slednjim skupaj rešujeta matematične naloge. Učenec je stežka miren in skoncentriran, pedagoga večkrat prekine in se želi z njim pogovarjati o neki drugi temi, ki ni povezana z matematiko, igra se s svinčnikom, vsake toliko vstane s stola in prične hoditi po prostoru. Specialni pedagog ga skuša motivirati za delo, ohranjati njegovo pozornost, ko vstane, ga prosi, naj se usede nazaj, pomaga mu reševati naloge, pri tem lahko uporablja didaktični pripomoček. Do konca ure uspeta narediti vso nalogo.

Igra poteka frontalno pred celim razredom, študenta si izbereta vlogo ter dobita nekaj minut za pripravo. Pripravijo se prostor in pripomočki, potrebni za reševanje naloge. Igra poteka 15 minut, medtem ostali študentje le opazujejo.



Profesor lahko določi, da polovica opazovalcev opazuje učenca in znake ADHD, polovica pa ravnanje specialnega pedagoga. Ob koncu igre sledi refleksija, kjer študenti povzamejo, kaj se je dogajalo, igralca povesta svoje občutke, ki sta jih doživljala med igranjem, povesta, ali menita, da sta bila uspešna, ter kaj bi izboljšala. Študenti skušajo dogajanje v igri povezati s teorijo in razmisliti o delu specialnega pedagoga. Na ta način spoznajo zahtevnost specialnopedagoškega dela, značilnosti ADHD ter načine nudenja pomoči otrokom s to vrsto posebnih potreb.

### Vaja

---

Oblikujte dejavnost za izvedbo igre vlog in v skupini napišite predviden potek igre vlog. Določite tudi predviden čas izvedbe.



## Igrifikacija

Igra Kahoot je primer uspešne uporabe igrifikacije v izobraževalnem kontekstu. S svojo interaktivno naravo, hitrostjo in zabavnostjo Kahoot spodbuja aktivno udeležbo učencev ter krepí njihovo motivacijo za učenje. Z vključitvijo elementov tekmovanja, nagrajevanja in interaktivnosti Kahoot ustvarja okolje, ki učencem omogoča učenje skozi igro. Uporaba Kahoota v učilnicah povečuje angažiranost, izboljšuje učne rezultate ter spodbuja pozitivno učno izkušnjo pri učencih.

Igra Kahoot predstavlja tudi primer, kako lahko igrifikacija prispeva k izboljšanju učnih izkušenj in povečanju motivacije učencev. S tem ko povezuje elemente iger s poučevanjem, Kahoot učiteljem omogoča ustvarjanje dinamičnih in zanimivih učnih okolij, ki spodbujajo sodelovanje, interakcijo in učenje. Skozi to izkušnjo se učenci učijo na zabaven način ter razvijajo ključne spretnosti, kot so hitro odločanje, sodelovanje in reševanje problemov.

Igrifikacija, kot sodoben koncept, ki se vse bolj uveljavlja na različnih področjih, predstavlja uporabo elementov in mehanik iger v neigralnih kontekstih, kot so npr. izobraževanje, zdravstvo, trženje ... Pristop temelji na prepoznavanju in izkoriščanju naravne potrebe po nagradi, motivaciji ter zabavi, ki jih prinaša igranje, in prenosu slednjih v druge dejavnosti. Z uporabo igrifikacije se poskuša spodbuditi angažiranost, motivacijo in učinkovitost posameznikov ter skupin, pri čemer se pogosto uporabljajo elementi, kot so dosežki, nagrade, lestvice, naloge in tekmovanja.

Kot enega izmed primerov izobraževalnih iger izpostavljamo spletno platformo Kahoot!

### Uporaba IKT v tradicionalnem izobraževanju

Mayer (2010) je učenje z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (v nadaljevanju IKT) opisal kot situacije učenja, v katerih izkušnjo učenja ustvarjamo s pomočjo fizičnih naprav, kot sta računalnik in internet. Hkrati pa je opozoril na pomembno razliko med dvema pristopoma učenja s pomočjo IKT (Mayer, 2010):

- v tehnologijo usmerjeno učenje, razumljeno kot aktivnost, katere cilj je uporabiti tehnologijo pri učenju (tehnologija je ta, ki omogoča pristop k poučevanju);

- k učencu usmerjen pristop k učenju s podporo tehnologije (učencu pomaga pri učenju in cilj je prilagoditi tehnologijo za namen doseganja učenja).

Hattie (2018) je v svoj seznam 150 vplivov na rezultate učenja, ki ga je sestavil na podlagi raziskav preko 800 metaanaliz, uvrstil tudi nekatere visoke vplive, povezane z uvedbo tehnologije.

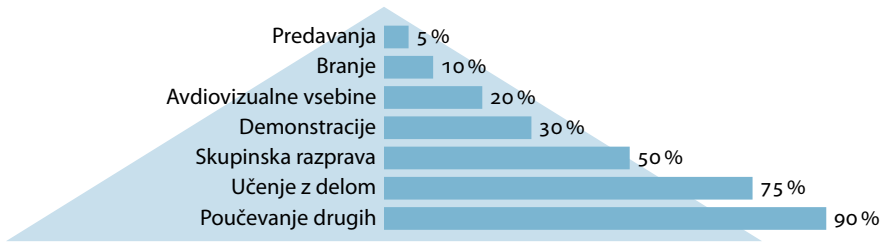
### Igrifikacija in elementi igrifikacije

Ker živimo v digitalni dobi in imajo učenci ter študentje s tehnologijo veliko izkušenj, se njihove učne preference zelo razlikujejo v primerjavi s prejšnjimi generacijami (Bennett idr., 2008, v Beranič idr., 2019). Zaradi tega je še bolj poudarjena potreba po vpeljevanju novih oblik in načinov poučevanja. Ena od novejših oblik poučevanja v povezavi z IKT je uporaba iger. Z igro podprto poučevanje (angl. *game-based learning*) je sestavljeno iz dveh področij: izobraževalne igre in igrifikacije (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020). Pri igrifikaciji gre za uporabo pristopov, elementov in načinov razmišljanja, ki so značilni pri igranju iger, vendar so le-ti uporabljeni v neigralnem kontekstu (npr. sistem, ki beleži število nalog in dosežke nagraduje z virtualnimi nagradami) (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020). Igrifikacija se kaže v uporabi kvizov, odzivov, sodelovanj v skupinah in drugih izobraževalnih aktivnostih. Ko posameznik uspešno izpelje zastavljeno nalogo, doživi uspeh, ki v njem sproži notranjo (intrinzično) motivacijo (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Cilj igrifikacije je povečati notranjo motiviranost in pripravljenost sodelujočih, ki pa močno vplivata na končni rezultat neke naloge (Deterding idr., 2011, v Beranič idr., 2019). Prav spodbujanje motivacije je pri učenju ključnega pomena, saj se bodo učenci in študenti zaradi vključenih elementov igrifikacije bolje ter dalj časa posvetili učenju, prav tako se bodo raje vračali k vsebinam, ki jih bodo jemali pozitivneje (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Raziskave so pokazale, da obstaja neposredna povezava med vzdrževanjem znanja in vpletenostjo posameznega učenca. Učenje z delom, kamor spada tudi igrifikacija, je, kar se tiče vzdrževanja znanja, pri samem vrhu. Večje vzdrževanje znanja je ocenjeno le pri metodi poučevanja drugih, medtem ko je pri klasičnih metodah ocenjeno bistveno nižje (Finland, b. l., v Beranič idr., 2019).

Igrifikacija vsebuje tri elemente: komponente, mehaniko in dinamiko.



**Slika 13.1** Piramida učenja z deleži, ki prikazujejo zadržano znanje (prirejeno po Finland, b. l., v Beranič idr., 2019)

Komponente predstavljajo osnovno raven igrifikacije, mehanika vmesno, dinamika pa zaradi svoje kompleksnosti v igrificiranem okolju najvišjo (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Komponente so največja skupina elementov igrifikacije in mednje spadajo npr. značke in vizualne predstavitve dosežka. Mehanika so osnovni procesi, naravnani tako, da udeležence spodbujajo k delu z vključevanjem udeležencev (npr. tekmovanje). Dinamika pa so najkompleksnejši elementi, ki niso neposredno vključeni, vendar jih je treba upoštevati pri oblikovanju igrificiranega okolja (npr. omogočimo napredovanje) (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Elementi igrifikacije so naslednji (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020):

- *točke* – so osnovni element igrifikacije; eden najpomembnejših namenov točkovanja je zagotoviti takojšnje povratne informacije o trenutnem znanju;
- *stopnje* – najpogosteje jih uporabljamo za nadgrajevanje znanja, saj je iz njih razvidno postopno doseganje ciljev;
- *lestvice* – pokažejo nam uvrščenost udeležencev glede na njihov uspeh v primerjavi z drugimi udeleženci;
- *značke* – pridobijo se, ko dokončamo vnaprej določen nabor dejavnosti; podeljemo jih redkeje kot točke, označujejo doseženo raven znanja in ne le zaključek neke naloge;
- *avatarji* – so vizualne predstavitve udeležencev, ki jih v večini primerov izberejo ali ustvarijo udeleženci sami.

## Prednosti in slabosti igrifikacije

Študenti dandanes radi eksperimentirajo z različnimi tehnologijami, da bi nadgradili svoje učenje, ker uživajo v uporabi mobilnih in spletnih aplikacij.

Pri raziskovanju dinamike obsega pozornosti med predavanji so ugotovili, da se pozornost študentov viša samo v prvih desetih minutah predavanja, nato pa se začne zmanjševati. Eden od načinov, s katerim bi lahko rešili to težavo, je, da spremenimo okolje predavanja. Drugi način pa je, da poskusimo v naša predavanja vključiti programsko opremo, ki temelji na igri, saj ta pomaga pri stimulaciji dopamina, ki ima pri povečanju motivacije, vplivanju na učeče se in njihovo učenje ključno vlogo. Izobraževalne igre in programska oprema, ki temelji na igri, pa naj bi delovale tudi na boljšo vključenost študentov (Nikolić idr., 2020).

Na univerzah je zelo težko ohraniti pozornost in zavzetost študentov predvsem pri pouku, ki temelji le na podajanju nekih informacij, ker je v večini primerov pouk usmerjen zgolj v predavatelja in je študent kot posameznik zelo malo udeležen. Prav tako pa je interakcija med študenti takrat zelo redka. Za študente tak način predavanja postaja vse bolj monoton, zato se v toku predavanja ukvarjajo z drugimi rečmi, ki niso povezane s predavanji. Pričakuje se, da se bo z raznimi programskimi orodji, ki temeljijo na igri, povečala angažiranost in želja po učenju pri študentih (Nikolić idr. 2020).

Študenti imajo težave z dokazovanjem svojega znanja, s postavljanjem vprašanj in z odgovarjanjem pri predavanjih, predvsem zato, ker se bojijo, da bodo to drugi študentje obsojali. V skladu z družbenimi normami, ki predpostavljajo, kakšno naj bi bilo predavalno okolje, študenti redkeje postavljajo javna vprašanja in raje ostajajo anonimni, kar pa dejansko zmanjšuje njihovo vključenost (Nikolić idr., 2020). Prav uporaba programskih orodij, ki temeljijo na igrah, študentom omogoča interakcijo s predavatelji in z drugimi študenti, pri kateri pa ostanejo anonimni in se jim ni treba izpostavljati, vseeno pa za svoje sodelovanje pridobijo povratne informacije (Nikolić idr., 2020). Prav tako pa je sistem nagrajevanja (kot npr. pohvala »Zelo dobro! Naloga je uspešno opravljena.«), ki ga vsebujejo takšne igre, pomemben pripomoček tudi pri razvoju zunanje motivacije (Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020).

Poleg pozitivnega vpliva iger na učeče se in učenje strokovnjaki pri igrah odkrivajo tudi slabosti. Prva od teh je zanemarjenje predmetov, ki se jih je treba naučiti. Posameznik lahko takšno učenje zaradi zabave zanemari in ga hitro vzame zgolj kot igro. Prav zato mora učitelj vedeti, kdaj in na kakšen način uporabiti igro, da bi dosegla pravi učinek (Hladnik, 2016).

Druga slabost se kaže v tem, da igrificiranje in igre same niso dovolj, da bi povečali uspešnost. Čeprav so zaradi svojega pozitivnega učinka pri motivaciji in angažiranju zelo dobre, morajo učitelji še vedno paziti, da to niso edini dejavniki, ki zagotavljajo učni proces. Včasih se lahko zgodi, da ima po-

sameznik težave z določeno nalogo, čeprav je visoko motiviran. Do tega pa lahko pride zaradi pomanjkanja znanja ali določene teme, zato kljub temu potrebuje dodatno pomoč (Apostol idr., 2013, v Hladnik, 2016).

### Kahoot! In njegova uporaba

Kahoot! je učna platforma, ki temelji na igri. Je brezplačna in se uporablja na različnih področjih. Platformo Kahoot! uporablja več kot 30 milijonov uporabnikov po celem svetu. Ustvarjena je bila leta 2013 pod okriljem Jamieja Brookerja in Johana Branda kot sistem, ki uporabnikom omogoča ustvarjanje različnih vrst iger, kot so kvizi, ankete in diskusije, v katerih udeleženci tekmujejo med seboj. Ta sistem lahko deluje na ravni celotne skupine učencev oz. nekega oddelka in njegova ideja je, da v igri sodeluje večje število udeležencev (Nikolić idr., 2020).

Predavatelj se na začetku registrira v omenjeni sistem in tam lahko izbira med velikim številom vnaprej določenih iger, ki jih nato prilagodi svojim potrebam ali pa ustvari svojo igro. Proces ustvarjanja iger je zelo preprost in lahek. Nato posamezniki istočasno sodelujejo v ustvarjeni igri, vsak na svoji napravi. Med igro se prikazujejo najboljši ter najhitrejši odgovori za vsako vprašanje in pa tudi končni izid igre (Nikolić idr., 2020).

Kahoot! kot interaktivno orodje za učenje omogoča ustvarjanje, deljenje in sodelovanje pri kvizih, anketah ter debatah v realnem času. Njegovo uporabo lahko na primeru predstavimo v več korakih:

1. *ustvarjanje kviza*: uporabnik lahko ustvari svoj kviz na spletni strani ali v aplikaciji Kahoot!. Pri ustvarjanju kviza lahko določi vprašanja, možne odgovore in časovne omejitve za odgovore;
2. *deljenje kode*: ko je kviz ustvarjen, lahko ustvarjalec deli kodo s sodelavci, z učenci ali udeleženci. Ti lahko s kodo dostopajo do kviza preko svojih pametnih telefonov, tablic ali računalnikov;
3. *sodelovanje*: ko se udeleženci prijavijo na kviz s pomočjo kode, se začne igra. Vprašanja se prikažejo na zaslonu, sodelujoči pa morajo izbrati pravilen odgovor v določenem časovnem okviru;
4. *pregled rezultatov*: po vsakem vprašanju se prikažejo rezultati, ki prikažejo, kdo je pravilno odgovoril in kako hitro; na koncu kviza se prikažejo končni rezultati in zmagovalci.

### Vaja

Seznajte se s spletno platformo Kahoot! in razmislite ter napišite, kako bi z njeno uporabo izpeljali preverjanje znanja.





Četrti sklop





## Tehnike sproščanja

Z redno uporabo tehnik sproščanja se lahko zmanjšata tesnoba in napetost pri učencih, kar pozitivno vpliva na njihove učne rezultate ter socialno in čustveno blaginjo. Poleg tega se sproščeni in umirjeni učenci lažje osredotočijo na učenje ter bolje absorbirajo in razumejo učno gradivo.

Tehnike sproščanja pri učencih predstavljajo pomemben element sodobnega izobraževanja, ki se osredotoča na celosten razvoj posameznika. Sprostitev je ključnega pomena za zmanjšanje stresa, povečanje koncentracije in izboljšanje splošnega počutja, kar neposredno vpliva na učne rezultate in učno izkušnjo. Z različnimi tehnikami sproščanja, kot so dihalne tehnike, progresivna mišična relaksacija, vizualizacija in meditacija, učenci pridobijo orodja za obvladovanje stresnih situacij ter za vzpostavljanje notranjega miru in ravnovesja.

Stres na žalost ne izbira po starosti, zato se z njim pogosto srečajo tudi najmlajši otroci. Razne šolske obveznosti in pritiski, tekmovanje za čim boljši uspeh, odnosi z vrstniki in visoka pričakovanja staršev glede šolanja šolo uvrščajo med najbolj obremenjujoče stresorje pri otrocih (Malačič Kladnik, 2008).

Pri otrocih lahko prepoznamo kar nekaj znakov, ki kažejo na stres, in sicer: negativne misli, potrnost, strah, jezo, občutljivost, nezaupanje, pomanjkanje volje, neorganiziranost, živčnost, pozabljivost, izgubo teka, potne dlani, glavobol, izpuščaje, slabost, nespečnost itd. Poleg tega so za učenca, ki je pod stresom, značilne tudi zmanjšana koncentracija, matematične in druge napeke, zamegljene prestave, okrnjena domišljija ter slaba samopodoba (Galičič, 2016).

### Pomen sproščanja za otroke

Renata Srebot in Kristina Menih (1996) trdita, da je sproščen, neobremenjen otrok tisti, ki kaže zanimanje za okolje, se predaja igri v celoti in se zna ukvarjati tudi sam s seboj. Naš tempo življenja je vse hitrejši, zato otrokom in mladostnikom povzroča vse več in več stresnih situacij kot kdaj koli prej (Mielenhausen-Wilmes, 1999). Učenje sproščanja je torej za otroke nujna alternativa temu, kar nam ponuja zunanji svet. Otrok mora spoznati, da poleg hitrega, bleščečega in glasnega življenja obstaja tudi človekov notranji svet, kjer vladata mir in tišina. Zavedati se mora, da mu lahko ta notranji svet pomaga predelati in organizirati zunanje dražljaje, jih ponotranjiti in o njih raz-

misliti. Ravno tako se mora zavedati tega, da mu ravno ta svet ponuja umik za črpanje novih moči (Srebot in Menih, 1996).

Vsak učitelj in strokovni delavec bi zato moral vpeljati sprostitve v svoj vsakdan. Redna vadba izbrane tehnike sproščanja ima namreč številne pozitivne učinke na posameznikovo telesno in duševno zdravje. Med njimi so npr. (Tančič Grum in Zupančič Tisovec, 2019):

- učinkovitejše spoprijemanje s stresom,
- lajšanje bolečine,
- izboljšanje spanja in zmanjšanje utrujenosti,
- izboljšanje koncentracije in spomina,
- povečanje samozaupanja,
- višanje produktivnosti in
- preprečevanje/zmanjševanje psihosomatskih bolezni.

### Pomembni dejavniki za sproščanje v šoli

Pri sproščanju v vzgoji in izobraževanju je treba poudariti nekaj pomembnih dejavnikov, ki so ključnega pomena za učinkovito sproščanje učencev (Srebot in Menih, 1996). Upoštevati moramo predvsem naslednje:

- *Fizična aktivnost*: redna telesna dejavnost je ključna za sprostitve in zmanjšanje stresa. Šolski programi bi morali vključevati čas za telesno vadbo ali raztezne vaje med šolskimi urami.
- *Dihanje in sprostitvene tehnike*: poučevanje dihalnih tehnik in sprostitvenih metod, kot sta meditacija ali progresivna mišična relaksacija, lahko učencem pomaga obvladovati stres in se sprostiti.
- *Prostori za sprostitve*: šola bi morala imeti prostor, namenjen sprostitvi in umiku od stresnih situacij. To lahko vključuje tihe koticke, sobe za meditacijo ali prostor za jogo.
- *Narava in okolje*: stik z naravo je lahko pomirjujoč in sproščujoč. Šole bi morale omogočiti dostop do zunanjih površin ali imeti zelenice, kjer se učenci lahko sprostijo in sprostijo.
- *Umetnost in ustvarjalne dejavnosti*: ustvarjalne dejavnosti, kot so risanje, slikanje, glasba ali ples, lahko pomagajo pri sprostitvi in izražanju čustev. Šole bi morale v svojem programu spodbujati raznolikost umetniških dejavnosti.
- *Socialna povezanost*: varno in podporno šolsko okolje lahko spodbuja sprostitve. Aktivnosti, ki spodbujajo sodelovanje in povezanost med učenci, lahko prispevajo k občutku pripadnosti in zmanjšanju stresa.

- *Prilagodljivost in razumevanje*: pomembno je, da učitelji in šolsko osebje razumejo individualne potrebe učencev ter zagotovijo prilagoditve in podporo, ko je to potrebno. To lahko vključuje prilagoditve glede časa, načina dela ali dodatno podporo pri obvladovanju stresa.

Poleg vsega naštetega je pomembno, da izberemo vaje, ki so primerne za določeno starostno skupino. Poleg tega moramo imeti dovolj časa za izvajanje sprostitvenih vaj. Otroci potrebujejo čas, da se umirijo in v celoti doživijo koristi sprostitve. Nenazadnje moramo poskrbeti tudi za varnost in izvajati vaje ter vizualizacije, ki jih bodo učenci lahko izvajali počasi in se počutili varni.

Za sproščanje lahko z učenci izvedemo tudi različne vaje (Srebot in Menih, 1996):

- vaja za pravilno telesno držo,
- vaja za opazovanje dihanja,
- vaja za umirjanje,
- vaja za preganjanje zaspanosti, utrujenosti, za poživljanje,
- vaja za sproščanje napetosti.

Alenka Tančič Grum in Brigita Zupančič Tisovec (2019) navajata tudi mišično sproščanje. Tehnika postopno mišično sproščanje ali progresivna mišična relaksacija nas uči zavestnega sproščanja mišic v dveh korakih. Prvi korak je krčenje, ki poteka v petih korakih:

1. Najprej se osredotočimo na posamezno mišično skupino.
2. Močno skrčimo to mišično skupino.
3. Stisk zadržimo za okoli pet sekund.
4. Pozorni smo na občutke ob krčenju.
5. Med krčenjem enakomerno dihamo v svojem ritmu.

Drugi korak je sproščanje in poteka v treh korakih:

1. Potem ko smo za pet sekund krčili določeno mišično skupino, jo naenkrat sprostimo in ostanemo v stanju sproščenosti vsaj deset sekund.
2. Pozorni smo na občutke ob sproščanju, opazujemo razliko med skrčeno in sproščeno mišico.
3. Tudi ob tem koraku enakomerno dihamo v svojem ritmu.

Z otroki lahko izvajamo tudi enostavne masažne tehnike, kot so nežno tapkanje ali kroženje po hrbtu ali ramenih ter vizualizacija, ko otroka vodimo s

sproščujočo zgodbo ali sliko, ki jo lahko vizualizirajo v svojih mislih. Opisujemo lahko sproščujoče okolje, ki vključuje npr. naravo in živali.

### Vodena kratka meditacija za študente

Udobno se namestite na svoj stol, stopala plosko postavite na tla in nežno položite roke na stegna. Če vam ustreza, lahko zaprete oči ali pa jih rahlo priprete.

1. *Osredotočanje na dihanje.* Začnimo z osredotočanjem na svoj dih. Nežno vdihnite skozi nos, občutite, kako se zrak premika skozi nosnice in napolni vaša pljuča. Nato počasi izdihnite skozi usta. Ob vsakem vdihu začutite, kako se vaše telo napolni z mirnostjo, in ob vsakem izdihu spustite vse napetosti in skrbi. (Tri sekunde vdiha in tri sekunde izdiha. Trajanje prilagodimo.)
2. *Telo in sprostitev.* Zdaj preusmerimo pozornost v naše telo. Začnite pri stopalih in se počasi pomikajte navzgor. Opazujte, kako se vaša stopala počutijo, in jih poskusite sprostiti. Nato se pomikajte do nog, kolen, stegen, vse do bokov. Opazite vse napetosti in jih nežno spustite. Nadaljujte s sproščanjem trebuha, prsnega koša, ramen, rok in dlani. Na koncu sprostite vrat, čeljust in obrazne mišice. (Lahko tudi močno skrčimo določeno mšično skupino. Stisk zadržimo pet sekund.)
3. *Misli in čustva.* Zavedajte se svojih misli in čustev. Kot da bi opazovali oblake na nebu, pustite mislim, da pridejo in gredo, brez da bi se z njimi ukvarjali. Če opazite, da se vaše misli oddaljujejo, jih nežno usmerite nazaj v dihanje.
4. *Hvaležnost in pozitivna energija.* Zdaj se osredotočimo na občutek hvaležnosti. Pomislite na eno stvar, za katero ste hvaležni danes. To je lahko nekaj majhnega, kot prijeten trenutek s prijateljem, ali nekaj večjega, kot uspeh pri študiju. Občutite to hvaležnost v svojem srcu in pustite, da vas napolni s toplino.
5. *Zaključek.* Počasi začnite vračati pozornost nazaj v prostor. Premikajte prste na rokah in nogah, rahlo se pretegnite. Ko boste pripravljeni, odprite oči. Vzemite si trenutek, da občutite ta miren in sproščen občutek, ki ste ga ustvarili.

### Vaja

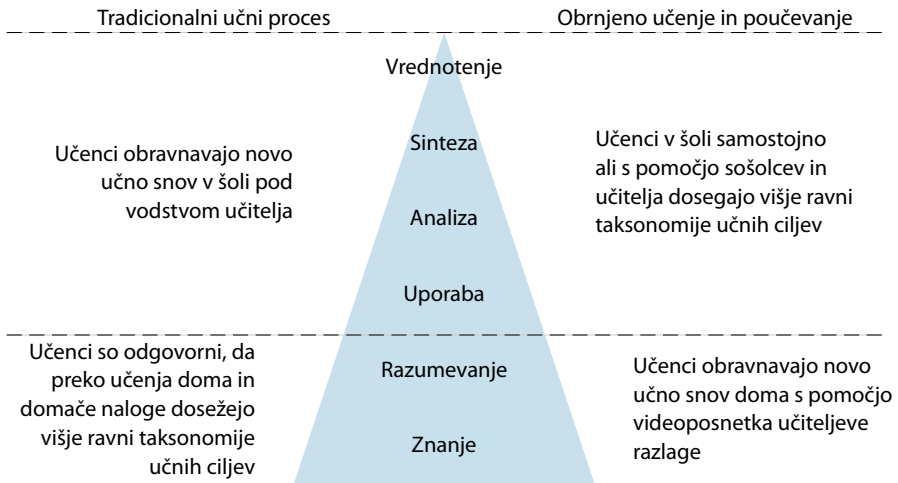
Predebatirajte v skupini, kako pogosto se poslužujete meditacije in kakšen pomen ali smisel ji predpisujete.

## Obrnjena učilnica – obrnjeno učenje in poučevanje

Obrnjena učilnica je prostor, kjer potekata obrnjeno učenje in poučevanje, pri katerih je center pouka učenec, nove strategije pa le prispevajo k trajnemu znanju učencev. Ta koncept je bil v prakso vpeljan po modelu od spodaj navzgor, kar pomeni, da so bili njegovi pobudniki učitelji. S prehodom dela učnega procesa iz predavanja v domače okolje se v učilnici odpirajo nove priložnosti za individualizacijo učenja in prilagajanje potrebam posameznih učencev. Poleg tega obrnjena učilnica spodbuja sodelovanje med učenci in učitelji ter omogoča bolj diferencirano in interaktivnejše poučevanje. Čeprav sta za učinkovito izvajanje obrnjene učilnice potrebna ustrezno usposabljanje učiteljev in tehnična podpora, lahko ta pristop prinese številne dolgoročne koristi za izboljšanje kakovosti izobraževanja in pripravo učencev na sodobno delovno okolje.

Obrnjena učilnica, znana tudi kot obrnjeno učenje ali obrnjeni razred, predstavlja inovativen pristop k poučevanju, ki spreminja tradicionalno dinamično učenja in poučevanja. Pri obrnjeni učilnici se tradicionalni model učenja, kjer učitelj v razredu predava novo snov, zamenja s pristopom, kjer učenci predhodno samostojno pridobijo osnovno znanje iz domačega okolja, pogosto z uporabo videoposnetkov, spletnih predavanj ali drugih virov. Nato se v šolskem okolju ta znanja nadgradijo, utrdijo in razširijo skozi različne aktivnosti, kot so razprave, vaje, projekti in eksperimenti. Obrnjena učilnica spodbuja aktivno učenje, kritično razmišljanje in sodelovanje ter omogoča prilagodljivost učnega procesa posameznim potrebam in hitrostim učencev.

Obrnjena učilnica je nova strategija učenja in povezovanja, ki deluje v nasprotju s tradicionalnim pristopom, njena začetnika pa sta Jonathan Bergmann in Aaron Sams, srednješolska učitelja kemije, ki sta si prizadevala učence postaviti na prvo mesto (Plešec Gasparič, 2019). Obrnjeno učenje in poučevanje je posebno po tem, da se aktivnosti, vključno s tistimi, ki pri tradicionalnem pristopu štejejo kot domače naloge, izvajajo v šoli, doma pa si učenci ogledajo spletna predavanja, opravljajo raziskave in preko posrednika z razredom sodelujejo v razpravah. Obrnjena učilnica vključuje kombinirano učenje, njen cilj je povečati vključenost učencev v izobraževalni proces (Honeycutt in Garrett, 2014).



**Slika 15.1** Bloomova taksonomija učnih ciljev v tradicionalnem učnem procesu in pri konceptu obrnjenega učenja in poučevanja (prirejeno po Bormann, 2014, v Plešec Gasparič, 2019)

### Obrnjena učilnica in njen nastanek

»Obrnjeno učenje in poučevanje je inovacija, ki je nastala na podlagi ovrednotenja lastne prakse pri učiteljih in iskanja idej za izboljšanje svojega poučevanja ter povečanja učinkovitosti učenja učencev« (Plešec Gasparič, 2019, str. 118). Koncept obrnjene učilnice se je pojavil leta 2006 in je prešel že več razvojnih faz, kar pa je vplivalo tudi na terminološki vidik tega koncepta. Sprva je temeljil predvsem na uporabi videoposnetka kot medija kakovostnejšega posredovanja snovi, učitelj pa je bil v središču pouka. V naslednji razvojni fazi je model še zmeraj ostal osredotočen na učiteljev prenos znanja, vendar so pri tem upoštevali še učni tempo učencev. Sčasoma se je koncept obrnjene učilnice osredotočil na učenca, kar pomeni, da je središče pouka postal učenec, hkrati pa so velik pomen pripisali še doseganju višjih taksonomskih stopenj učnih ciljev po Bloomovi taksonomiji (Bergmann in Sams, 2012).

Slika 15.1 predstavlja razliko med doseganjem učnih ciljev v tradicionalnem učnem procesu in tistem s pomočjo koncepta obrnjenega učenja ter poučevanja glede na Bloomovo taksonomijo. Iz slike lahko razberemo, da se pri tradicionalnem pouku v učilnicah dosega učne cilje nižjih ravni, kot sta znanje, razumevanje, in občasno tudi višje ravni, kamor sodijo uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje, kar pa posamezniki dosegajo doma na podlagi opravljanja domačih nalog in učenja. Pri obrnjenem poučevanju posamezniki nižje



učne cilje usvojijo pred vstopom v učilnico, kar pomeni, da doma obravnava novo učno snov s pomočjo videoposnetka učiteljeve razlage, čas v učilnici pa je namenjen doseganju višjih ravni taksonomije učnih ciljev.

Obrnjena učilnica predstavlja prostor obrnjenega učenja, pri katerem je center pouka učenec, spremenjene strategije pa le prispevajo k njegovemu izčrpnemu in obstojnemu znanju (Bergmann in Sams, 2012). Termin obrnjeno učenje in poučevanje predstavlja podsistem pouka in ga bomo v nadaljevanju pogosteje uporabljali, saj obrnjeno učenje in poučevanje vključujeta aktivnosti učiteljev ter učencev v učnem procesu (Plut-Pregelj, 2015, v Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2019).

### Značilnosti obrnjene učilnice

Obrnjena učilnica zajema obrnjeno učenje in poučevanje, pri katerem aktivnosti, ki so tradicionalno izvedene v učilnici oz. predavalnici, zamenjamo z aktivnostmi, ki tradicionalno potekajo zunaj učilnice, torej doma (Honeycutt in Garrett, 2014).

Za obrnjeno učenje in poučevanje je značilno, da se aktivnosti, ki so jih posamezniki opravljali izven učilnice v obliki domače naloge, dokončajo v učilnicah tekom pouka, aktivnosti, ki se pri tradicionalnem poučevanju končajo v učilnici, pa posamezniki dokončajo, preden pridejo v učilnico (npr. usvajanje snovi oz. učnega gradiva). To poteka tako, da si učenci pred vstopom v učilnico ogledajo videoposnetek vnaprej posnetega predavanja ali druge videovsebine, povezane s tematiko snovi, v učilnici pa prejmejo zadolžitve oz. aktivnosti, ki jih dokončajo individualno, skupaj z drugimi ali učiteljem. Precej modelov obrnjene učilnice se začne tudi tako, da imajo učenci ter učitelj najprej stik v predavalnici, nato pa sledijo aktivnosti in zadolžitve izven razreda. Aktivnosti izven učilnice ne vključujejo le ogleda videopredavanj, temveč tudi spletne aktivnosti, teste, kvize in razne interaktivne spletne dejavnosti, preko katerih lahko učitelj preveri uspešnost pri usvajanju neke snovi pred vstopom v učilnico. Pomemben cilj obrnjenega učenja je, da učitelji prenehajo razmišljati o pouku kot o prvenstvenem načinu podajanja znanja in da poskusijo določene stvari narediti drugače. Za obrnjeno učenje je torej značilno tudi to, da se morajo učitelji prenehati zanašati na predavanja in začeti prakticirati aktiven način poučevanja, pri katerem je v središču dogajanja učenec (Honeycutt in Garrett, 2014).

Pri obrnjeni učilnici obstajajo štirje stebri (ključni pogoji), ki morajo biti zagotovljeni, če želimo govoriti o obrnjenem učenju in poučevanju. To so fleksibilno okolje, učna kultura, načrtovana vsebina in strokoven predavatelj (Hamdan idr., 2013):

- *Fleksibilnost okolja* se nanaša predvsem na to, da lahko učitelj učni prostor fizično preuredi tako, da omogoča skupinsko delo, individualno delo, raziskovanje, izvedbo in ocenjevanje. Učenci se lahko sami odločijo, kaj, kje in kdaj se bodo učili, učitelj oz. predavatelj jim le prilagodi prostor in omogoči lasten učni tempo.
- *Učna kultura* pri modelu obrnjene učilnice se osredotoča na to, da je učenec v središču učnega procesa ter da z lastno kognitivno aktivnostjo raziskuje učno tematiko.
- *Načrtovana vsebina oz. načrtovan učni proces* se nanaša na učitelja, da premišljeno izbira učne oblike in metode z namenom, da bi učenci pridobivali različna znanja. Čas, ki jim je na voljo, izkoristijo racionalno, učitelj pa uporablja najrazličnejše učne strategije.
- *Strokoven predavatelj* opazuje delo učencev, jim daje povratne informacije ter preverja njihovo znanje. Sodeluje s kolegi, svoje delo reflektira in ga tudi vrednoti.

### Prednosti in slabosti obrnjene učilnice

Kljub temu da ima obrnjena učilnica nekatere omejitve, mnogi učitelji trdijo, da je lahko dragocena učna strategija na kateri koli ravni izobraževalnega procesa. Obrnjena učilnica je najboljše orodje za poučevanje proceduralnega znanja – znanja o tem, kako nekaj narediti. Primer uporabe proceduralnega znanja pri strategiji obrnjene učilnice je npr., da si učenci ogledajo videoposnetek o tem, kako se reši kvadratna enačba, istočasno pa jim predavatelj opiše in hkrati prikazuje, kako rešiti ta primer kvadratne enačbe. Če želimo poučevati druge oblike znanja (kognitivno, faktorialno, konceptualno), je treba v samo strategijo obrnjene učilnice vložiti veliko več časa in načrtovanja, če naj bo bistvo obrnjene učilnice učinkovito uporabljeno (Milman, 2014).

Prednosti obrnjene učilnice:

- učenci imajo več nadzora nad lastnim učenjem, saj s kratkimi predavanji, ki si jih ogledajo doma, dobijo svobodo pri učenju in se učijo v tempu ter času, ki jim ustrežata (Acedo, 2019);
- predavanja lahko ustavijo, zavrtijo nazaj in si zapišejo morebitna vprašanja ter se o njih pogovorijo z učiteljem in vrstniki v učilnici (Acedo, 2019);
- obrnjena učilnica učencem, ki potrebujejo več časa za razumevanje nekaterih konceptov, omogoča, da si vzamejo čas za pregledovanje gradiva in ga ne preskočijo (Acedo, 2019);
- obrnjena učilnica spodbuja učenje in sodelovanje učencev, saj omo-

goča, da se čas pouka izkoristi za usvajanje veščin preko skupnih projektov in razprav; s tem ko učencem omogočamo, da sodelujejo v interakcijah, gradimo njihovo zaupanje v lastne sposobnosti ter krepimo njihovo samozavest (Acedo, 2019);

- objavljeni videoposnetki predavanj in drugih vsebin učencem omogočajo večjo dostopnost gradiv, saj v primeru, da so učenci izostali od predavanj zaradi bolezni, ukvarjanja s športom ali nekaterih drugih razlogov, objavljena videopredavanja omogočajo, da nadoknadijo zamujeno vsebino, ko jim ustreza (Acedo, 2019);
- učitelji porabijo manj časa za ocenjevanje, saj učenci v razredu delajo tisto, kar je pri tradicionalnem modelu domača naloga, v tem primeru pa dobijo takojšnje povratne informacije o znanju učencev (Provini, 2014).

Slabosti obrnjene učilnice (Acedo, 2019):

- vključuje ogled videovsebin od doma, kar pomeni, da se predpostavlja, da imajo vsi učenci dostop do interneta, računalnika ali druge tehnologije, potrebne za usvajanje vsebine od doma;
- zahteva vnaprejšnjo organizacijo in planiranje usvajanja vsebin ter tudi več časa za njihovo usvajanje;
- predpostavlja, da bodo učenci predvidene vsebine predelali doma, vendar ni nujno, da si bodo vsi ogledali videoposnetke ali dokončali branje izven razreda, kar pa lahko vpliva na njihovo nepripravljenost na sodelovanje tekom pouka;
- učiteljem prinese dodatno obremenitev, saj je treba vključiti več elementov, če želimo, da se bodo predavanja odvijala tako, kot bi bilo treba;
- učitelj ima veliko večjo odgovornost, saj mora predavanja posneti in naložiti posneto vsebino, kar zahteva več časa in spretnosti, prav tako pa mora izbrati ustrezne aktivnosti za čas pouka, saj morajo te učence motivirati za sodelovanje.

## Priporočila drugih o uporabi obrnjene učilnice

Da bi bilo obrnjeno učenje in poučevanje uspešnejše, Bergmann in Sams (2014, v Plešec Gasparič, 2019) navajata naslednje ključne komponente:

- sodelovanje, pri katerem se učitelj povezuje s sodelavci zaradi prizadevanja za izboljšanje predavanj, saj sam težko doseže takšen preobrat pri predavanjih;

- pouk, usmerjen v učence, saj je za kakovostno predavanje ključnega pomena, da učitelj prestopi iz vloge posredovalca znanja v vlogo spodbujevalca učenja;
- optimiziran učni prostor, ki bo omogočal tako individualno kot skupinsko delo;
- zadosten čas za izvedbo;
- podpora šolskega informatika, ki bo učitelju v podporo pri začetni pripravi ali posredovanju e-gradiv;
- poglobljena refleksija, saj razmišljujoči učitelj ves čas išče načine za izboljšanje svojega dela.

Preizkušena priporočila najboljših praks obrnjene učilnice so naslednja (Provini, 2014):

- pred uporabo obrnjene učilnice je treba razmisliti, ali je predmet poučevanja primeren za uporabo tega koncepta – ta koncept se najpogosteje uporablja pri matematičnih, znanstvenih in tehnoloških predmetih;
- koncept obrnjenega učenja in poučevanja lahko uporabimo tudi za specifične teme znotraj posameznih učnih predmetov;
- za načrtovanje izvedbe obrnjene učilnice in odkrivanje ustreznih spletnih učnih orodij si je treba vzeti čas;
- izbrana spletna učna orodja naj omogočajo možnost distribucije gradiva, spremljanja napredka učencev ter postavljanja vprašanj;
- videovsebine predavanj naj bodo kratke (10–13 minut);
- učence in družine pripravimo na prehod k uporabi koncepta obrnjene učilnice, pri tem z namenom izboljšanja izvedbe upoštevamo njihovo povratno informacijo;
- sprva koncept obrnjene učilnice preizkusimo le pri nekaterih učnih urah in kasneje pridobljene izkušnje uporabimo pri izvajanju celotnega učnega predmeta;
- sodelovanje z drugimi učitelji pripomore k boljši izvedbi, saj nam kolegi lahko pomagajo pri snemanju predavanj, svetovanju in dajanju idej.

### Vaja

V skupini podajte svoja stališča o prednostih in slabostih obrnjene učilnice.

## Fraktalna risba

Fraktalna risba pri mlajših učencih v osnovni šoli predstavlja izjemno zanimiv in poučen način, kako jih vpeljati v svet matematike, umetnosti in tehnologije. S prilagojenimi pristopi in orodji lahko ta dejavnost postane navdušujoča in dostopna tudi najmlajšim. Pri mlajših učencih je lahko osredotočenost na vizualne in praktične elemente ključnega pomena. Zato je priporočljivo uporabiti enostavne, intuitivne programske aplikacije ali celo ročne tehnike, ki otrokom omogočajo, da eksperimentirajo in ustvarjajo brez prevelikih tehničnih ovir. Fraktalna risba lahko postane del raznolikih dejavnosti, ki spodbujajo celosten razvoj otroka. Npr., lahko se kombinira z naravoslovnimi dejavnostmi, kjer otroci raziskujejo fraktalne oblike v naravi, ali pa se poveže z jezikovnimi dejavnostmi, kjer otroci opišejo svoje ustvarjene vzorce. Pomembno je tudi zagotoviti prostor za svobodo izražanja in raziskovanja. Otroci naj bodo spodbujeni, da uporabljajo svojo domišljijo, eksperimentirajo z barvami, oblikami in vzorci ter se pri tem počutijo varne in sprejete.

Fraktalna risba je umetniška tehnika, ki temelji na ustvarjanju kompleksnih in čudovitih vzorcev s pomočjo matematičnih algoritmov. Beseda »fraktal« izhaja iz latinskega izraza *fractus*, kar pomeni »zlomljen« ali »razbit«. Fraktali so geometrijske oblike, ki se ponavljajo vse do neskončnosti in imajo podobne strukture na različnih ravneh povečave. Ta koncept se prenese v umetnost, kjer ustvarjalci uporabljajo programske algoritme ali ročne tehnike, da ustvarijo kompleksne vzorce, ki imajo lastnosti, podobne lastnostim fraktalov. Fraktalna risba združuje matematiko, umetnost in tehnologijo ter omogoča ustvarjanje osupljivih in edinstvenih umetniških del, ki odražajo naravne oblike in vzorce v vesolju.

Informacije lahko absorbiramo s poslušanjem, z ogledovanjem slik ali branjem besed, vendar pa risba vključuje tudi našo domišljijo, ki sili naše možgane, da ustvarjajo miselne podobe (Orley, 2019).

### Metoda risanja in vpliv na spomin

Za razliko od poslušanja predavanj in gledanja slik ter videoposnetkov, pri katerih učenci pasivno absorbirajo informacije, je risanje aktivno. Učence prisili, da se spomnijo o tem, kar se učijo, in to rekonstruirajo na način, ki je zanje smiseln. Ko rišemo, naš pomnilnik kodiramo na zelo bogat način, saj prekrivamo vizualni spomin slike, kinestetični spomin naše roke, ki riše sliko, in se-

mantični spomin, ki se prikliče, ko se ukvarjamo z ustvarjanjem pomenov. S tem povečamo verjetnost, da se bo spomin ponovno vrnil. To pomeni, da se učenci snov naučijo na tri načine, torej jo ponovijo trikrat (Terada, 2019).

Raziskave kažejo, da risanje kot učna metoda presega vse druge strategije, kot so pisanje, miselna vizualizacija ali ogled fotografij, saj naj bi se pri risanju med učenjem izboljšal tudi spomin. To pomeni, da risanje vključuje vsaj štiri sestavne dele, ki omogočajo, da si posameznik stvari lažje zapomni. Ko rišemo, so vključeni izdelava, vizualna podoba, gibalna akcija in slikovno zastopanje. To pomeni, da morajo udeleženci najprej ustvariti nekaj fizičnega (izdelava), torej vizualno podobo predmeta (vizualne podobe), vključiti dejanski gib rok (motorično delovanje), nato pa ostane slika kot pomnilniški znak za poznejše delovanje (Wammes idr., 2015).

### Spodbujanje risanja pri učencih

Pomembno je, da predvsem pri predšolskih otrocih spodbujamo, da se razvijajo in učijo skozi risbo, saj naj bi bila ta pomembnejša od pisne besede. Na ta način spodbujamo verbalni razvoj. Otroci pri teh letih še vedno ne poznajo vseh besed, ki bi jim omogočile, da zapišejo vse, kar se naučijo. Prav zato velikokrat vključujejo mimiko, s katero želijo nekaj razložiti. Razlog, zakaj otroci radi rišejo, je prav v njihovem razvoju vizualnih sposobnosti, ki so bistveno razvitejše od verbalnih. Z vključevanjem risanja v učno snov lahko pospešimo razvoj vizualne pismenosti, poleg tega se po končanem risanju pogovorimo o sami vsebini risbe in na koncu lahko oblikujemo skupno mišljenje (Ashbrook, 2012).

Učitelj lahko na več načinov vključi risanje za obogatitev učenja. S tem učence spodbudi k risanju in posledično k pospeševanju učenja. Predstavili bomo nekaj primerov, ki jih lahko učitelj vključi na koncu ali na začetku šolske ure. Ob obravnavi težjih snovi so lahko odlični kot uvod ali kot zaključek šolskega pouka (Ažman idr., 2014). Učitelj lahko učence spodbudi na način, da natisnjene plakate, kot so zemljevidi, diagrami in karte, nadomestijo z izdelavo in ustvarjanjem po svoji domišljiji. Ko obravnavajo učno snov, učitelj učence skuša spodbuditi, da si snovi ne zapisujejo dobesedno. To pomeni, da v zvezku eno stran uporabijo za pisne zapiske, drugo pa za risbe, diagrame, karte. Vključijo lahko tudi vizualizacijo podatkov, ki je primerna tudi za študente. Učence spodbudijo, da zbirajo, analizirajo in predstavljajo podatke v vizualni obliki in na ta način poglobijo razumevanje teme. Primeri vključujejo vizualizacijo konceptov v matematiki, analizo klasične literature in raziskovanje fraktalov. Metoda, ki se nam je zdela zanimiva, je tudi ocenjevanje učenja skozi umetnost. Ena izmed srednješolskih učiteljic na Havajih je snov oce-

njevala na način, da so morali učenci svoje razumevanje snovi izraziti skozi umetnost. Pri tem ni šlo za pravilne ali napačne odgovore, ampak predvsem za oblikovanje odgovorov, za katerimi stojijo (Terada, 2019).

### Metoda fraktalne risbe in njena uporaba

Pri metodi fraktalne risbe gre za terapevtsko metodo pomoči z umetnostjo, ki je namenjena vsem in ne zahteva umetniške nadarjenosti. Pri tem gre za tehniko, pri kateri se sama osnova fraktalne mreže začne z risanjem z zaprtimi očmi. Ko imamo zaprte oči, se sprostimo in nimamo potrebe po kakršnem koli nadzoru. Posledično ob tem preidemo v meditativno stanje. To nam omogoča, da spoznamo vpogled osebe v njeno lastno stanje. V primeru, da se stanje spremeni, lahko napovemo tudi prihodnost. Namen metode je, da skozi risanje uvidimo različne travme, ki jih skrivamo v naši podzavesti. Na ta način lahko spremenimo svoje notranje stanje in posledično tudi našo prihodnost.

Metodo je ustvarila avtorica iz Rusije Tanzilija Polujahtova, kateri namen je bil, da bi brez klasičnih psiholoških testov in preprostih vprašalnikov pridobivala odgovore pri psihološki analizi ljudi, ne da bi prišlo do komunikacije. Poznamo več različnih vrst fraktalne risbe. Najpogostejši so inicialni fraktali, ki prikazujejo realno notranje stanje osebe, potem sledijo fraktali namere, ki služijo kot orodje za lažje uresničevanje ciljev, fraktali zdravja, ki so namenjeni izboljšanju zdravja, umetniški fraktali in kot zadnji fraktali v skupini, ki so namenjeni povezovanju in druženju (*Dobrodošli v svet fraktalnih risb, kjer se premikajo meje možnega!*, b. l.).

Metoda fraktalne risbe je namenjena vsem generacijam, tako mlajšim kot tudi starejšim, pri tem pa ni potreben umetniški talent. V primeru mlajših generacij risanje fraktalov prilagodimo glede na njihovo starost in risarske sposobnosti. Metoda naj bi bila namenjena predvsem izboljšanju zdravja, uravnoteženju čustvenega stanja, povečanju psihofizične aktivnosti, odpravljanju anksioznosti in depresije, pomembna je tudi pri odpravljanju stresa. Če risanje vključimo že v vrtcu, lahko otroka na ta način pripravimo na osnovno šolo. S tem ga pripravimo, da se uči osredotočanja na naloge in doseganja zastavljenih ciljev. Poleg tega se otroci z risanjem naučijo strpnosti, fine motorike, vztrajnosti, vizualnega razmišljanja in sposobnosti reševanja kompleksnih nalog. Ob vstopu v osnovno šolo s posluževanjem risanja fraktalov lahko pripomoremo k razvoju otrokovih možganov, izboljšanju spomina, pozornosti, koncentracije kot tudi učnih sposobnosti. Prav zato bi lahko tovrstno risanje vključili kot uvod ali pa kot zaključek pouka. Ko otroci rišejo različne oblike in linije, pri tem pa vključujejo barve, se krepita njihova čustvena

stabilnost, samozavest, spodbujata se njihova kreativnost in zavedanje samega sebe. V primeru, da gre za srednjo šolo, lahko risanje dijaku omogoči, da lažje prepozna, kam se želi vpisati v prihodnosti (*Dobrodošli v svet fraktalnih risb, kjer se premikajo meje možnega!*, b. l.)

### Vaja

*Pripomočki:* bel list, barvice, svinčnik.

*Potek dejavnosti:* Vsak študent vzame poljubno velikost belega papirja. Papir postavi vodoravno. Pripravi svinčnik ali črn kemični svinčnik ter barvice (vsaj osnovne barve). Najprej vzame črn kemični svinčnik in ga postavi na sredino lista papirja. Potem zapre oči in neprekinjeno ter enakomerno vleče črte po papirju 60 sekund. Spodbujamo ga, da riše sproščeno, brez hitenja in da lahko uporabi različne linije. Po 60 sekundah odpre oči in s črto označi začetek ter konec linije. Nato pripravimo barvice, ki jih študenti izbirajo z zaprtimi oči. Če izberejo barvo, ki jim je všeč, lahko pobarvajo tudi deset polj, v primeru, da jim barva ni ljuba, pa morajo pobarvati vsaj eno polje. Zadnja tri polja pobarvajo z različnimi pritiski, pomembno je, da sosednjih polj ne barvajo z isto barvo. Po končanem kratkem barvanju se pogovorimo o občutkih, linijah, ki smo ustvarili, in izražamo pripombe.



## Literatura

- Aberšek, B. (2016). *Miselni preskok v izobraževanju*. Fakulteta za naravoslovje in matematiko Maribor.
- Acedo, M. (2019). *10 pros and cons of a flipped classroom*. TeachThought. <https://www.teachthought.com/learning/10-pros-cons-flipped-classroom/>
- Aktifa, A. (2015). *The effect of think aloud strategy on students' reading achievement of tenth grade AT MA HM Tribakti – Kediri in academic year 2014/2015* [Thesis article]. University of Nusantara PGRI Kediri.
- Apostol, S., Zaharescu L., Alexe I. (2013), Gamification of learning and educational games. *Elearning & Software For Education*, (2), 67–72.
- Ashbrook, P. (2012). Drawing movement. *Science and Children*, 50(3), 30–31.
- Ažman, T., Brejc, M., in Koren, A. (2014). *Učenje učenja: primeri metod za učitelje in šole*. Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.
- Bauman, J. F., Seifert Kessell, N., in Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behaviour*, 24(2), 143–172.
- Bennett, S., Maton, K., in Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Beranič, T., Rajšp, A., in Heričko, M. (2019). Spoznavanje celovitih informacijskih rešitev z uporabo igrifikacije. *Uporabna informatika (Ljubljana)*, 27(1), 1–11.
- Bergmann, J., in Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., in Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmičnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* [Diplomski raziskovalni članek, 137]. University of Northern Iowa.
- Brečko, D. (2002). *Štirideset sodobnih učnih metod: priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje*. Sofos.
- Bredenkamp, S. (1996). 25 years of educating young children: The high/scope approach to preschool education. *Young Children*, 51(4), 57–61.
- Classroom strategies: Think-Alouds*. (B. I.). Reading Rockets. [http://www.readingrockets.org/strategies/think\\_alouds](http://www.readingrockets.org/strategies/think_alouds)
- Cummings, L. (2010). Argumentation theory. V L. Cummings (ur.), *The Routledge pragmatics encyclopedia* (str. 21–23). Routledge.

- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad; poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO* (M. Žbona in G. Jovanovič, prev.). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. in Nacke, L. E. (2011). From game design elements to gamefulness: Sefining 'gamification.' V *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference; Envisioning future media environments* (str. 9–15). Association for Computing Machinery,
- Dobrodošli v svet fraktalnih risb, kjer se premikajo meje možnega!* (B. I.). Fraktalnost Deja Muck s.p. <http://fraktalnost.si/>.
- Dukič, D. (2015). Kaj lahko slovenistiki prinese teorija argumentacije? V S. Kranjnc (ur.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki* (Simpozij Obdobja, 30, str. 99–105). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (Ur.). (2013). *O naravi učenja: uporaba raziksav za navdih prakse* (S. Sentočnik idr., prev.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Eberlein, T., Kampmeier, J., Minderhout, V., Moog, R. S., Platt, T., Varma-Nelson, P., in White, H. B. (2009). Pedagogies of engagement in science. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 4(36), 262–273.
- Elley, W. B., Gradišar, A., in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas: mednarodna raziskava o bralni pismenosti*. Educa.
- Farr, R., in Connor, J. (B. I.). *Using Think-Alouds to improve reading comprehension*. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/using-think-alouds-improve-reading-comprehension>
- Finland, C. (B. I.). *How to use educational technology – Business simulation games*. The Business Simulation Blog. <https://www.cesim.com/blog/webinar-for-educators-how-to-teach-with-business-simulation-games>
- Galičič, K. (2016, 24. maj). *Stres v šoli? 10 ključnih stvari*. <https://10kljucnihstvari.si/2016/05/24/stres-v-soli/>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., in Arfstrom, K. M. (2013). *A rewiew of flipped learning*. Flipped Learning Network.
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje* (Lingua Service, prev.). Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Hladnik, A. (2016). *Igrifikacija kot nov način izboljšanja pedagoškega procesa* (Publikacija št. 20.500.12556/RUL-83974) [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/hladnik2048-B.pdf>
- Hohmann, M., in Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse* (V. Vendramin, prev.). DZS.
- Honeycutt, B., in Garrett, J. (2014, 31. januar). *Expanding the definition of a flipped learning environment*. Faculty Focus. <https://www.facultyfocus.com/articles/blended-flipped-learning/expanding-definition-flipped-learning-environment/>

- Janc Vidic, O. (2013). *Problemsko učenje kemije* (Publikacija št. 20.500.12556/RUL-29026) [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. [http://pefprints.pef.uni-lj.si/2031/1/Petra\\_Janc\\_Vidic\\_Problemsko\\_ucenje\\_kemije\\_2014.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2031/1/Petra_Janc_Vidic_Problemsko_ucenje_kemije_2014.pdf)
- Jelenc, Z. (1995). Neformalno izobraževanje odraslih v organizacijah. *Andragoška spoznanja*, 1(1–2), 14–18.
- Jenko, N. (2016). *Struktura in razvoj bralne pismenosti učencev v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom* (Publikacija št. 20.500.12556/RUL-86613) [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/3973>
- Juriševič, M. (2005). *Učna motivacija v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Juriševič, M., Bishop, N., in Kavčič, V. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN).
- Juškevičienė, A., in Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R. (2013). Modern education and narrative pedagogy. *Changing Education in a Changing Society*, 2(1), 18–22.
- Kelly, O. C., in Finlayson, O. E. (2007). Providing solutions through problem-based learning for the undergraduate 1st year chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(3), 347–361.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Kirbiš, K. (2016). *Upoštevanje učnih stilov pri pouku spoznavanja okolja v 3. razredu osnovne šole* (Publikacija št. 20.500.12556/DKUM-64767) [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=64767>
- Kokovnik, V. (2011). *Vzgojiteljevo spodbujanje otrok k pripovedovanju* (Publikacija št. 20.500.12556/RUL-24735) [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. [http://pefprints.pef.uni-lj.si/496/1/VERONIKA\\_KOKOVNIK\\_%2D\\_DIPLOMSKA\\_NALOGA.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/496/1/VERONIKA_KOKOVNIK_%2D_DIPLOMSKA_NALOGA.pdf)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Komisija Evropske skupnosti. (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju: delovno gradivo* (SOC/COM/00/075). (V. A. Mohorčič Špolar, prev.). <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/>
- Ličen, N., Fakin Bajec, J., in Ličen, M. (2015). *Katero metodo naj izberem, da bo »zeleno izobraževanje« učinkovito?* Ljudska univerza.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation. *Research Roundup*, 10(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369142.pdf>.
- Malačič Kladnik, E. (2008, 6. september). Stres v šoli. *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/1042204981>
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.

- Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* (2. prenovljena izd.). DZS.
- Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2019). *Zgodbe otrok: razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marshall, H. H. (1987). Motivational strategies of three fifth-grade teachers. *Elementary School Journal*, 88(2), 135–150.
- Mayer, R. E. (2010). *Multimedia learning* (2. izd.). Cambridge University Press.
- McKenna, M. C. (2001). Development of reading attitudes. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (str. 135–158). Lawrence Erlbaum.
- Mcleod, S. (2024, 2. februar). *Kolb's learning styles and experiential learning cycle*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Mielenhausen-Wilmes, B. (1999). *Kje je doma tišina? Starši in otroci odkrivajo poti do sprostitve* (J. Ambrožič, prev.). Didakta.
- Milman, N. B., (2014). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 11(4), 8–11.
- Mofid, M. (2019). *The use of think aloud strategy to improve student' reading skill: A classroom action research at the second grade students of SMP PGRI Bengkulu in academic 2018/2019* (Publikacija št. 3775) [Diplomsko delo, State Institute of Islamic Studies (IAIN)]. Repository IAIN Bengkulu. <http://repository.iainbengkulu.ac.id/id/eprint/3775>
- Nacionalna komisija za razvoj pismenosti (2006). *Strokovne podlage za pripravo nacionalne strategije za razvoj pismenosti: povzetek*.
- Nagode, S., in Rupnik Hladnik, T. (2018). *Kamišibaj v šoli in doma: s papirnim gledališčem do ustvarjalnega izražanja in sproščenega pripovedovanja*. Osnovna šola 8 talcev in Osnovna šola Poljane.
- Nielsen, J. (2012, 15. januar). *Thinking aloud: The #1 usability tool*. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/thinking-aloud-the-1-usability-tool/>
- Nikolić, D., Havzi, S., Narandžić, D., Dakić, D., in Janković, A. (2020). Inovativne metode učenja u visokom obrazovanju integracijom softverskog alata Kahoot! V V. Katić (ur.), *XXVI Skup Trendovi razvoja »Inovacije u modernom obrazovanju«*, *Trend 2020, Kopaonik*, 16.–19. 2. 2020 (str. 254–257). Fakultet tehničkih nauka.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education. *Instructional Science*, 19, 29–52.
- Orley, M. (2019, 28. avgust). *Drawing substantially activates the brain to learn and understand: A decade of research, practitioners and examples in drawing's dominance*. Big Paper Strategy. <https://www.bigpaperstrategy.com/drawing-is-learning/>
- Palir, M. (2013). *Sodelovalno učenje pri delu z učenci z učnimi težavami* (Publikacija št. 20.500.12556/RUL-27497) [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1819/1/diploma\\_Mojca\\_Palir.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1819/1/diploma_Mojca_Palir.pdf)

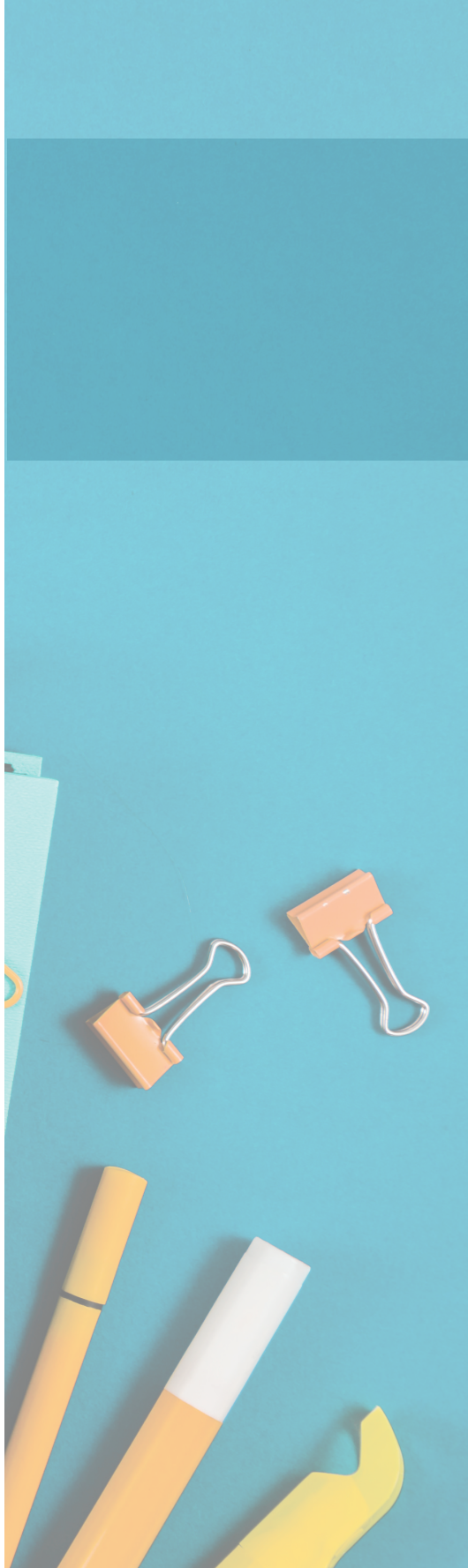
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., in Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet* (B. Kelbl idr., prev.). Educy.
- Pečjak, S. (1995). Izhodišča za prenovo bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41(1/2), 75–88.
- Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 43(6), 10–17.
- Pečjak, S., in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Perelman, C. (1979). *The new rhetoric and the humanities: Essays on rhetoric and its applications* (Synthese Library, zv. 140). Reidel Publishing Company.
- Perelman, C., in Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation: a nouvelle rhétorique*. Presses Universitaires de France.
- Pergams, O., Jake-Matthews, C. E., in Mohanty, L. (2018). A combined read-aloud think-aloud strategy improves student learning experiences in college-level biology courses. *Journal of College Science Teaching*, 47(5), 10–15.
- Peterlin, A. (2017). Spodbujanje branja v prvem triletju. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Učna motivacija: zbornik III. mednarodne konference o didaktiki in metodiki* (str. 125–128). MIB.
- Petrovčič, K. (2017). Motivacija za branje. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Učna motivacija: zbornik III. mednarodne konference o didaktiki in metodiki* (str. 129–133). MIB.
- Pintrich, R. P., in Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. V D. H. Schunk in J. L. Meece (ur.), *Student perceptions in the classroom* (str. 149–184). Lawrence Erlbaum.
- Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* (Publikacija št. 20.500.12556/RUL-10818). [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5781/>
- Plešec Gasparič, R., in Valenčič Zuljan, M. (2019). Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 297–290.
- Plut-Pregelj, L. (2015). Obrnjeno ali neobrnjeno učenje? *Šolski razgledi*, 66(19), 3–4.
- Provini, C. (2014). *Best practices for flipped classrooms*. Education World. [https://www.educationworld.com/a\\_curr/best-practices-flipped-classrooms.html](https://www.educationworld.com/a_curr/best-practices-flipped-classrooms.html)
- Puklek Levpušček, M., in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Pukl, V. (1994). *Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Raffini, J. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing students' motivation to learn*. Allyn and Bacon.

- Rapp, C., in Wagner, T. (2012). On some Aristotelian sources of modern argumentation theory. *Argumentation*, 27(1), 7–30.
- Reed, C., in Rowe, G. (2006). Translating Toulmin diagrams: Theory neutrality in argument representation. *Argumentation*, 19(3), 267–286.
- Retuznik Bozovičar, A., in Kranjc, M. (2011). *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju; učbenik za modul Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju v programu Predšolska vzgoja*. Modart.
- Rupnik Vec, T. (2003). *Igra vlog in simulacija kot učna metoda: priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rustja, N. (2016). *Problemski pouk pri pouku gospodinjstva v 6. razredu osnovne šole* (Publikacija št. 20.500.12556/RUL-87127) [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/4161/>
- Sitar, J. (2018). *Umetnost kamišibaja: priročnik za ustvarjanje*. Aristej.
- Skale, T. (2011). *Primeri sodelovalnega učenja pri zgodovinskih temah v 5. razredu* (Publikacija št. 20.500.12556/DKUM-18159) [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=18159>
- Srebot, R., in Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino: sprostivna vzgoja za otroke*. DZS.
- Špilek Štumberger, K. (2000). Izkušensko učenje – učenje z delovanjem: tudi izobraževanje odraslih na podlagi lastnih izkušenj je pomembno. *Andragoška spoznanja*, 6(1), 13–23.
- Štigl, S. (Ur.) (2020). *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk; izhodiščna merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018*. Pedagoški inštitut.
- Tančič Grum, A., in Zupančič Tisovec, B. (2019). *Tehnike sproščanja: priročnik za udeležence delavnice*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- TeacherVision. (B. l.). *Think-Alouds: Effective teachers think out loud on a regular basis*. <https://www.teachervision.com/problem-solving/think-aloud-strategy>
- Terada, Y. (2019, 27. februar). *The key to effective classroom management: A three-phase process helps build strong teacher-student bonds, which can reduce disruptive behavior*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/key-effective-classroom-management>
- Thelen, H. A. (1954). *Dynamics of groups at work*. Univeristy of Chicago Press.
- Tomič, A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Toulmin argument: What is the Toulmin Method?* (B. l.). Purdue University. [https://owl.purdue.edu/owl/general\\_writing/academic\\_writing/historical\\_perspectives\\_on\\_argumentation/toulmin\\_argument.html](https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/academic_writing/historical_perspectives_on_argumentation/toulmin_argument.html)
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

- Univerza v Mariboru in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2020). *Igrifikacija: strokovna podlaga*.
- Valenčič Zuljan, M., in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Pedagoška fakulteta.
- Van Eemeren, H. F., Grootendorst, R., in Kruijer, T. (1987). *Handbook of argumentation theory: A critical survey of classical backgrounds and modern studies*. Foris Publications Holland.
- Vereš, N., Dolar, A., in Leskovar, V. (2016). *Učni tipi* [Raziskovalna naloga]. Osnovna šola Žirovnica.
- Vesel, J. (2003). *Diskusija pri pouku: model formalne debate*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 57(3), 28–48.
- Vijayalakshmi, M. (2019). Innovations in teaching methods. *Journal of Applied Science and Computations*, 6(1), 2588–2596.
- Vöröš, B. (2015). Otroci s posebnimi potrebami. *Didakta*, 25(177), 2–5.
- Wammes, J. D., Meade, M., in Fernandes, M. A. (2015). The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(9), 1–25.
- Widigdo, M. S. A. (2018). Aristotelian dialectic, medieval jadal, and medieval scholastic disputation. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 35(4), 1–24.
- Wiesman, J. (2012). Student motivation and the alignment of teacher beliefs. *The Clearing House*, 85(3), 102–108.
- Wilhelm, J. D. (2008). *National Writing Project: Navigating meaning: Using Think-Alouds to help readers monitor comprehension*. <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/495>
- Williams, G. P., in Stockdale, S. (2004). Classroom motivation strategies for prospective teachers. *The Teacher Educator*, 39(3), 212–230.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela; program osnovnošolskega izobraževanja* (A. Nagode, ur.).
- Žgur, E. (2017). Bralne sposobnosti pri učencih različnih osnovnošolskih programov. *Socialno delo*, 56(1), 21–34.







Založba Univerze na Primorskem  
[hippocampus.si](http://hippocampus.si)

