

Naslov članka/Article:

Izpostavljeni elementi inovativnih učnih okolij

The Central Elements of Innovative Learning Environments

Avtor/Author:

dr. Majda Cencič

DOI

<https://doi.org/10.59132/vviz/2018/2/23-36>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 40, 2/2018, letnik 16

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Izpostavljeni elementi inovativnih učnih okolij

Majda Cencič

Univerza na Primorskem

Pod vplivom publikacije OECD (2013) se veliko uporablja pojem inovativna učna okolja, zato se v besedilu usmerjamo tako k pojmu inovativnost kot k štirim elementom inovativnih učnih okolij: učencem, strokovnim delavcem, učni vsebini in virom. Pri učencih poudarjamo celostni, tridelni model, ki izhaja iz leta 1890, ko je Pestalozzi izpostavil tri področja vzgoje. Na Pestalozzijev model spominja teorija ciljev Blooma idr. iz leta 1956, in vsa tri področja sta v pojmu kompetence leta 2006 zaobjela tudi Evropski parlament in Svet Evropske unije. Pri strokovnih delavcih poudarjamo njihov zgled in avtentičnost ter kongruentnost, pri učni snovi pa uporabo inovativnih učnih metod in nekaterih strategij pouka. Pri virih omenjamo le prostor in iz obravnave izpuščamo sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Čeprav bi vsak od njih zahteval posebno obravnavo, menimo, da je včasih potrebna tudi celostna predstavitev vseh najpomembnejših elementov učnih okolij v povezavi z našo pedagoško teorijo in zgodovino.

Ključne besede: učna okolja, inovativnost, elementi, učne metode, učne strategije

Uvod

V sedanjem času veliko uporabljamo pojem inovativna učna okolja, verjetno pod vplivom publikacije OECD z naslovom *Innovative Learning Environments* (Inovativna učna okolja) (OECD 2013). O inovativnih učnih okoljih je Šola za ravnatelje (ŠR) že organizirala V. znanstveni posvet z naslovom Udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema (Valant 2016), poteka pa tudi projekt z naslovom Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (<http://solazaravnatelje.si>), zato menim, da je tema še vedno aktualna in vredna obravnave.

Publikacija OECD (2013) izpostavlja štiri elemente učnih okolij: strokovne delavce, učence, učno snov in vire ter njihovo medsebojno povezavo. Navedeni elementi v tradicionalni pedagogiki sploh niso nekaj novega. V knjigah o didaktiki poudarjajo povezavo med dejavniki ali činitelji pouka, ki jih predstavljajo kot didaktični trikotnik, in sicer gre za učitelja, učenca in učno vsebi-

no (učno snov ali tudi učivo) (npr. Andoljšek 1973; Jank in Meyer 2006; Šilih 1970; Šimleša 1975; Tomić 2000). Uveljavljeni didaktični trikotnik se je širil, vanj so vključevali dodatne dejavnike, npr. vzgojno-izobraževalne cilje in učno tehnologijo (Strmčnik 2003), kar naj bi predstavljalo strukturne elemente pouka. Ivanuš Grmek in Javornik Krečič (2011) pa namesto učne tehnologije omenjata didaktična sredstva.

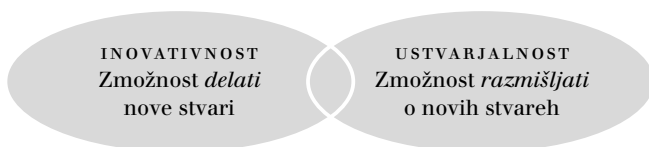
Z besedilom nočemo povzemati publikacije OECD (2013), prav tako se nočemo vračati k osnovam, ampak jih, kot je zapisala Valerie Hannon (2018), povezati z idejami in mislimi, ki so trenutno najbolj v ospredju. Najprej se bomo dotaknili inovativnosti v povezavi z ustvarjalnostjo, nato pa vsak element učnih okolij pogledali z drugega vidika, kot na primer v študiji OECD (2013). Viri naj bi po publikaciji OECD (2013) vključevali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) in učni prostor; v našem besedilu se osredotočamo le na učni prostor, IKT pa puščamo za kakšno drugo razpravo.

Izpostavljene elemente učnih okolij v besedilu seveda povežemo z inovativnostjo.

Inovativnost

Pojem inovativnost se v sedanjem času veliko uporablja, čeprav določeni avtorji (Kirby 2003) menijo, da ga je težko opredeliti, saj ga nekateri povezujejo z visoko tehnologijo, drugi s procesom sprememb, z uporabo ustvarjalnosti v praksi za reševanje problemov in iskanjem novih možnosti ipd. Kljub temu poznamo kar nekaj opredelitev inovativnosti, npr. da je inovativnost zmožnost uporabiti ustvarjalne rešitve pri reševanju problemov, zato da bi izboljšali življenje ljudi (Kirby 2003), ali da je inovativnost »sposobnost bistvenega izboljšanja ali izpopolnjevanja določenega področja ali uvajanje česa novega. Iskanje novih načinov ali rešitev« (Majcen 2009, 62). Drugi (Burns 2011) povzemajo, da je inovativnost proizvodnje, sprejemanje in izvedba novih idej, procesov, izdelkov in storitev, ki vplivajo tako na ustvarjalno uporabo kot na izvirne izume. Znana sta še opredelitev, da inovativnost pomeni vnašanje novosti v prostor in čas, ter mnenje, da bi bila lepša slovenska beseda zanjo prenovitev ali prenavljanje (Rifel 2016, 40).

V primerjavi z ustvarjalnostjo, ki so jo po osebнем mnenju avtorice bolj proučevali, prevzemamo preprosto opredelitev inovativnosti v povezavi z ustvarjalnostjo. Kirby (2003) je med drugim



SLIKA 1 Povezava med inovativnostjo in ustvarjalnostjo

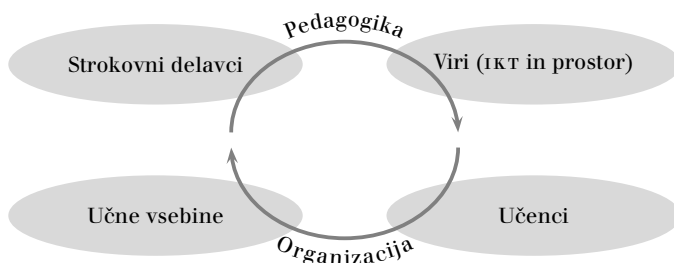
zapisal, da je ustvarjalnost zmožnost razmišljati o novih stvareh, inovativnost pa zmožnost delati nove stvari, kar predstavljamo na sliki 1. Na njej lahko vidimo, da tako inovativnost kot ustvarjalnost povezuje besedna zveza »nove stvari«. Dryden in Vos (2001, 176) sta o tem zapisala: »Ideja je nova kombinacija starih elementov. Novih elementov ni, so samo nove kombinacije.« Podobna je misel, da inovativnost ni nujno povezana samo z nečim popolnoma drugačnim, »temveč gre lahko tudi za že uveljavljene prakse v novem kontekstu in obratno« (Rifel 2016, 40). Če to prenesemo na pedagoško področje, lahko na novo kombiniramo učne metode, metode učenja, nove pristope poučevanja, drugačno delovanje ali novo sodelovanje, nove odnose, klimo ipd. Pri tem smo poudarili predvsem dejavnosti, ki se nanašajo na vzgojno-izobraževalni proces, čeprav inovativnost povezujejo tudi z rezultati (Burns 2011; Lumpkin 2007; Kirby 2003).

Učna okolja s poudarkom na inovativnosti

Besedno zvezo učna okolja uporabljamo v različnih povezavah, ne le kot inovativno učno okolje, ampak tudi kot:

- inkluzivno učno okolje, ki je prilagojeno različnim uporabnikom, tako notranjim (učencem in strokovnim delavcem) kot zunanjim (staršem, članom krajevnih skupnosti ipd.);
- socialno učno okolje, v katerem se vsi dobro počutimo in uspešno delujemo ter v katerem prevladuje ugodna klima;
- formalno učno okolje vzgojno-izobraževalnih zavodov (VIZ);
- neformalno učno okolje, ko se učimo zunaj prostorov VIZ;
- interaktivno učno okolje, kjer imamo možnost uporabiti različne predmete, npr. v muzejih, arhivih, javnih knjižnicah ipd.

Omenili smo, da je publikacija OECD (2015) z naslovom *Innovative Learning Environments* pojem učna okolja opredelila kot preplet štirih elementov in odnosov med njimi. Ti elementi so (Podgoršek 2016):



SLIKA 2 Povezanost med elementi inovativnega učnega okolja
(prir. po OECD 2013)

1. učenec (kdo?),
2. učitelj (s kom?),
3. vsebine (učenje česa?) ter
4. viri (prostori, infrastruktura in tehnologija) (kje in s čim?),
ki so povezani z organizacijo učnega okolja in ocenjevanjem
(kako, s kom, kdaj?) ter didaktičnim pristopom.

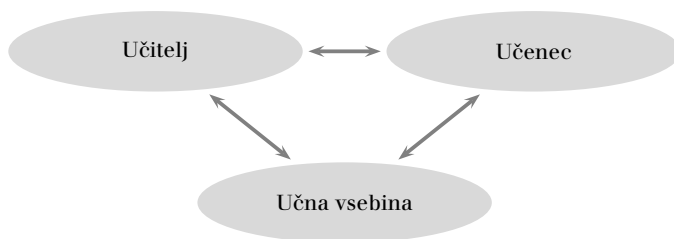
V besedilu bomo, kot smo že poudarili, obravnavali navedene elemente, pri virih pa se bomo usmerili le na prostor, ne pa tudi na sodobno IKT (slika 2).

Inovativno učno okolje (IUO) v besedilu opredeljujemo kot novo ali drugačno, spremenjeno, izboljšano okolje, ki spodbudno deluje na vse njegove uporabnike, omogoča in podpira sodelovanje (participacijo) vseh deležnikov, je fleksibilno, prilagojeno za inkluzivno vzgojo in izobraževanje, pa tudi varno in trajnostno naravnano, če navedemo samo nekatere izpostavljene opisnike zanj. Seveda moramo tu poudariti učence ali na učence osredinjen pouk.

Komentirali bomo nekatere poudarke, ki se nam pri štirih najpomembnejših elementih učnih okolij zdijo ključni.

Učenci

V didaktičnem trikotniku, ki predstavlja dejavnike pouka, je bil na vrhu navadno učitelj, ker je bil v njegovem središču (Jank in Meyer 2006). Andoljšek (1973) je »didaktični trikotnik« obrnil »na glavo«, saj sta učitelj in učenec v isti ravnini in tudi razlago dejavnikov pouka začne z učencem (slika 3). Tudi v novejši teoriji avtorji poudarjajo, da je najpomembnejši učenec. Govorijo o pouku, ki je usmerjen ali osredotočen na učenca, čeprav sta, če bi pogledali sliko OECD, tam učenec in učitelj usmerjena drug proti drugemu, povezujejo pa ju viri in učna vsebina.



SLIKA 3 Didaktični trikotnik dejavnikov pouka (prir. po Andoljšek 1973, 20)

Ker se vse spreminja, se spreminjajo tudi otroci. Naši učenci so drugačni od tistih na drugih celinah. Navadno govorimo, da se učijo drugače, kot smo se mi, da se v šoli dolgočasijo, da so digitalni domorodci ipd. Mislim, da moramo izkoristiti njihove prednosti in kar najbolj omejiti slabosti in razvijati njihove spretnosti predvsem na socialnem področju. Že zdaj so razlike med učenci velike, prevladuje mnenje, da je vsaka generacija drugačna. Zato se lahko vprašamo, kakšna bo naslednja generacija otrok, ki jih bomo vzgajali, izobraževali in morali razvijati njihove različne kompetence. Bolje je, da se s spremembami sprijaznimo, kakor da se nad njimi pritožujemo, kot je baje okoli leta 400 pr. n. št. dejal že Sokrat (Talt Lah 2018), ko je trdil, da so otroci tirani, ki nasprotujejo svojim staršem in tiranizirajo svoje učitelje. Dandanes je tako mišljenje deležno kritike, čeprav je pogosto še vedno navzoče.

Strinjam pa se z mnenjem, da moramo, kot je že leta 1890 navedel Pestalozzi (v Horvat 2016, 38–39), skrbeti za »skladen razvoj« (Jank in Meyer 2006, 235) ali »celotni razvoj osebnosti učencev« (Šinkovec 2017), to je razvoj glave (umska vzgoja), srca (moralna vzgoja) in rok (telesno-delovna vzgoja), kar omogoča aktivni pouk (Horvat 2016; Jank in Meyer 2006).

Leta 1956 so Bloom idr. objavili taksonomijo vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki so jo razdelili na tri področja:

- kognitivno (ki ga lahko ponazorimo z glavo ali z vzgojo glave, to je z znanjem v ožjem pomenu besede po Pestalozziju);
- afektivno (simbol je srce in predstavlja odnose, čustva, stališča) ter
- psihomotorično (simbol so roke ali razvoj različnih spretnosti).

Tudi pojem kompetence, ki je na pedagoško področje prišel iz managementa (Topić 2016), vključuje tri sestavne dele. Priporo-

PREGLEDNICA 1 Primerjava skupnih področij

Pestalozzi (1890)	Bloom idr. (1956)	Evropski parlament in Svet Evropske unije (2006)
Vzgoja glave	Kognitivni cilji	Znanje
Vzgoja srca	Konativni cilji	Odnosi
Vzgoja rok	Psihomotorični cilji	Spretnosti

čila Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Evropski parlament in Svet Evropske unije 2006, 4) kompetence na primer opredeljujejo kot preplet »znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam«. Vse tri primere sestavin celostnega razvoja predstavljamo v preglednici 1.

Glede na to, da so navedena tri področja izpostavili pedagoški klasiki, poleg tega pa so vključeni v pojem kompetenca, je toliko pomembnejše, da jih razvijamo tako pri današnjih učencih kot tudi pri tistih, ki jih bomo še imeli možnost vzgajati, učiti in poučevati. K omenjenim trem področjem bi dodala še socialno, saj menim, da je v dobi tehnologije lahko zelo zapostavljeno.

Strokovni delavci

Pri strokovnih delavcih omenjamo le učitelje ali vzgojitelje in vodstvene delavce: ravnatelje ali direktorje *viz.* Izhajamo iz predpostavke, da je pedagoški poklic eden pomembnejših, in podobno misel je mogoče zaslediti tudi pri drugih avtorjih: »Verjetno ni poklica v sodobnem svetu z večjo odgovornostjo, kot je pedagoški poklic, saj gre za mlade ljudi in za njihovo prihodnost, ki je ni mogoče ponoviti in začeti znova.« (Tušek 2013, 20)

Podobno je zapisal Čufer (2005, 5): »Učiteljski poklic je najpomembnejši poklic. Učitelj za vse življenje oznamuje cele rodove, praktično vsakega od nas. S tega vidika je učiteljski poklic pomembnejši kot zdravniški. Zato moramo doseči, da bo biti učitelj spet čast in ponos.«

Vprašanje pa je, kako doseči, da bo pedagoški poklic »spet čast in ponos«. Čufer (2005) priporoča »zaostriti osebnostno-psihološka merila« pri izbiri kandidatov za pedagoški poklic.

Posamezni avtorji omenjajo različne lastnosti, ki bi jih moral imeti pedagoški delavec, na primer optimizem, vedrost, humor, strpnost, spoštovanje, samospoštovanje, odločnost, vztrajnost, mirnost, pozorno opazovanje, zanesljivost, vzdržljivost, prilagajanje, ustvarjalnost, skromnost ipd. (Paterson 2005), in ki jih

lahko razvijamo med študijem in nato pri vseživljenjskem učenju. K navedenim bi dodali še avtentičnost ali pristnost – biti to, kar si, brez sprenevedanja, torej biti kongruenten (Marentič Požarnik 2000, 232) ali skladen v besedni in nebesedni komunikaciji.

Pedagoški delavci, zlasti učitelji in ravnatelji, so še vedno ključni za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, v katerem pa morajo sprejemati, uporabljati različne vloge, preklapljati med njimi in jih prepletati. Bolj kot posredovalci znanja so organizatorji učenja, spretnosti in celostnega razvoja učencev, mentorji, svetovalci, moderatorji, timski delavci, partnerji, managerji, administrativni delavci, evalvatorji, raziskovalci in še kaj. Njihove vloge niso stalne, ampak se spreminjajo, dopolnjujejo in se razvijajo glede na vzgojno-izobraževalni zavod.

Med različnimi vlogami, ki jih imajo učitelji, omenimo le vlogo pedagoškega delavca, ki je model ali vzor učencem. Koristno se je zavedati dejstva, da nas učenci natančno opazujejo, spremljajo in ocenjujejo ter z nami preživijo, zlasti v vrtcih in nižjih razredih osnovne šole, veliko več časa kot s starši. Zato moramo ozavestiti, da delujemo kot vzor ali model, ki ga učenci namerno ali nenaumno posnemajo in s katerim se bolj ali manj poistovetijo. Zelo slikovita je tale primerjava: »Otroci so kot »gobice«, ki vsrkajo vase vplive iz okolja in si tako (večinoma na nezavedni ravni) ustvarjajo podobo sveta in sebe v njem. Vsak učitelj bi se moral vprašati, kakšen zgled daje otrokom.« (Krapež 2005, 13)

Na vzgojo »učenja z modelom« je opozoril tudi Vid Pečjak (2011, 1): »Odrasli, predvsem učitelji, se ne zavedamo dovolj dobro, kako pomembni smo kot model za otroke in kako lahko nanje na ta način vplivamo.« Lahko bi dodali, da bolj kot učiteljeve besede delujejo učiteljevo vedenje in njegova dejanja. Učitelj učencem predstavlja model tudi za predmet, ki ga poučuje, in v odnosu do posameznikov v razredu. Ali kot je zapisala K. Paterson (2003, 7):

Pri poučevanju gre pravzaprav za odnos med učiteljem in učencem – za tisto čudovito vez, ki ne omogoča le učenja, temveč spodbuja celotni razvoj učenca ter ga usposobi za samostojno, vseživljenjsko učenje in samozavestno udejstvovanje v družbenem življenju. Spodbujanje takega razvoja je cilj vsakega učitelja, žal pa nanj zaradi preštevilnih poklicnih zahtev vse pre pogosto pozabimo.

Pri vzgoji zato poudarjamo vzgojo z zgledom, ki vključuje besedno in še bolj nebesedno komunikacijo, pri čemer so besede, če niso podrté z učiteljevimi ravnanjem ali dejanji, nezadostne (Ko-

vačič Peršin 2007, 216). Naj to ponazorimo z mislijo Barice Marentič Požarnik (2000, 232):

Učitelj bi se moral zavedati, da ga učenci najprej vidijo in potem slišijo in da nanje od prvega trenutka dalje močno vpliva s svojim celotnim, nebesednim in besednim vedenjem. Nebesedni znaki so primarni in v veliki meri določajo, kakšen odnos bo nastal med učiteljem in učenci, kako bodo sprejemali njegova nadaljnja sporočila. Če besedno in nebesedno sporočilo nista usklajeni (kongruentni), npr. učitelj s stisnjenimi ustnicami reče učencu: »To si pa res lepo napravil«, bo na učenca bolj vplivalo nebesedno sporočilo, ki ga tudi hitreje dojame, mi pa ga težje zavedno kontroliramo.

Avtorji omenjajo še pozitivno vzgojo (Musek 2014, 99): to je dobra in smiselna vzgoja, ki mora uravnotežiti pohvalo in grajo, predvsem pa mora spodbujati zaželeno vedenje. Avtor poudarja pozitivne spodbude pri oblikovanju vrlin in značajskih lastnosti, pozitivne lastnosti in načine vedenja ter odklanja nezaželene, poudarja pozitivno samopodobo in zadovoljstvo na moralni, etični osnovi in oblikovanje pozitivnega značaja, kar ne pomeni odsotnosti kaznovanja, ki je le prepoved nezaželenega vedenja.

V času nenehnih sprememb, ki od pedagoških delavcev zahtevajo neprestano prilagajanje in vsestransko učenje, moramo upoštevati tudi tradicijo in splošne vrednote, kot so spoštovanje, odgovornost, samostojnost, etičnost ipd. Če je učitelj ali vzgojitelj za otroke in učence model, ima še pomembnejšo vlogo ravnatelj, ki prav tako predstavlja vzgojno-izobraževalni zavod, in to ne samo primarnim notranjim in zunanjim uporabnikom (učiteljem in učencem), ampak tudi navzven. Zato vse omenjeno velja tudi za ravnatelje. Na Šoli za ravnatelje poteka projekt ESS z naslovom Vodenje inovativnih učnih okolij. Sestavljajo ga trije stebri: distribuirano vodenje, svetovanje in vodenje kariere ravnateljev (Erčulj idr. 2016). Lahko bi sklenili, da vse stebre povezujejo inovativnost učnih metod in oblik ter vsebin, novi pristopi k poučevanju in učenju, novi pojmi v pedagoški praksi, nove učne metode in metode učenja, mreženje (povezovanje, sodelovanje, partnerstvo ...) ipd., seveda poleg sprotnih in končnih evalvacij.

Učna snov ali učna vsebina s poudarkom na inovativnih učnih metodah

V knjigi z naslovom *Spremljanje pouka* (Tomić 2002, 23) lahko preberemo:

Učna vsebina pomeni tisto realno osnovo, na kateri se razvija učni proces in prek katere se vzpostavljajo odnosi med učenecem in učiteljem. Učna vsebina v veliki meri določa značaj učnega procesa, opredeljuje stališča učitelja in učenca. Učne oblike, metode in postopke v veliki meri določa značaj učne vsebine. Rečemo lahko, da je učenje in poučevanje odvisno od tega, kaj se poučuje, in ne samo od tistega, ki se uči, in tistega, ki poučuje.

Učne vsebine so priporočene v učnih načrtih. Čeprav se ti spreminjajo in dopolnjujejo, so še vedno deležni različnih kritik. Med drugim jim na primer očitajo prenatrpanost z učnimi vsebinami, veliko razdrobljenost po šolskih predmetih, premalo disciplinarnega povezovanja, pa tudi premajhen poudarek na razvijanju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti (Sentočnik 2013, 66–67).

V nekaterih učnih načrtih lahko zasledimo priporočila za medpredmetno povezovanje, in to ne le na ravni učnih vsebin. Prihaja pa do neskladja, ker v vzgojno-izobraževalnih zavodih preverjajo in ocenjujejo le kognitivno področje, čeprav po drugi strani v dokumentih poudarjajo telesne, čustvene in duhovne razsežnosti posameznika (Commission of the European Communities 2000), ali da je treba oblikovati osebnost v celoti, ne le ponujati znanja (Ščuka 2008, 37), ali pomen celostnega pristopa, ki smo ga že omenili. Ščuka (2008, 39) pri poudarjanju celostnega razvoja osebnosti izpostavlja duhovno (ozaveščenost, doživljanje, vrednote in smisel), telesno (telesne dejavnosti, čutne zaznave, težnje, strasti, motive, uresničevanje potreb) ter duševno dimenzijo (čustvovanje, mišljenje, razumevanje, motivacijo ipd.).

Učna vsebina se od učnega predmeta do predmeta razlikuje, učne metode, ki jih učitelj uporablja za poučevanje, učenje in vzgajanje, pa so lahko podobne ali celo enake. Tomičeva (2000, 87) jih opredeljuje kot način učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa. Povezujemo jih z učiteljevim delom, s poučevanjem, pa tudi z delom učencev, učenjem; učne metode naj bodo čim bolj zanimive, da k učenju pritegnejo vse učence. Strokovnjaki menijo, da bi morale biti učne metode tudi zabavne, saj naj bi bila šola najboljša zabava (Dryden in Vos 2001, 330) – s čimer se vsi verjetno ne strinjajo –, po drugi strani pa bi se morali učenci v šoli veliko naučiti.

K tovrstnim učnim metodam sodi na primer didaktična igra, ki jo lahko uporabimo v katerem koli delu učne ure, ne le za motivacijo in ponavljanje, ampak tudi za obravnavo nove učne vse-

bine, spretnosti in odnosov; to so na osnovi manjše eksperimentalne raziskave ugotovili za učenje angleške slovnice (Grča 2015). Didaktična igra lahko posnema različne družabne igre, od pantomime, aktivitija do uporabe kart (na primer tridelne karte) (Mohorič Naglič in Peternej 2016). Zelo uporabna je tudi za učence s posebnimi potrebami (Razpotnik 2015) ali za učence s kakšnimi drugimi potrebami, npr. za otroke iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja (Huč 2015). Prav tako je zanimiva je dramatizacija, in to ne le leposlovnih del, ampak tudi za prikaz delovanja različnih naprav ali pojavov, ali pa živa slika ipd. Uporabo videovsebin, obris telesa, tridelne karte opisujeta Mohorič Naglič in Peternej (2016).

Pri uporabi inovativnih učnih metod naj nas spremlja misel, da so v razredu zelo različni učenci, ne le taki s posebnimi potrebami, ampak tudi z različnimi stili učenja, saj so v njem poleg otrok, za katere sta značilna vidni in slušni način, učenci, za katere je značilen telesno-gibalni način učenja. Koristno je, da upoštevamo mnenje, da se učimo s tistim, kar vidimo, slišimo, okusimo, česar se dotaknemo, kar vohamo in delamo (Dryden in Vos 2001, 120). Vključitev čutil v pouk je učiteljem že leta 1632 predlagal Komenský (1995, 99), ko jim je v svoji *Veliki didaktiki* svetoval: »Da si vse lažje zapomnijo, je treba pritegniti vse njihove čute.« In še: »Učencem bomo olajšali učenje, če jim, kadar jih česa učimo, hkrati pokažemo, kako se to v vsakdanjem življenju uporablja. Tako moramo delati povsod brez izjeme: pri jezikovnem pouku, v dialektiki, aritmetiki, geometriji, fiziki itd.« (Komenský 1995, 100)

Zato pri pouku uporabljajmo čim bolj raznovrstne učne metode, poleg takih, ki temeljijo na govoru (npr. razlaga, pogovor, opisovanje ipd.), še učne metode, ki temeljijo na vidu (demonstracija ali prikazovanje), tipu (npr. eksperimentalno, praktično delo), okusu (npr. praktično delo, demonstracija ipd.).

Specialni pedagogi (npr. Kermauner 2014) zatrjujejo, da z veččutnim učenjem pridobijo prav vsi učenci.

Poleg inovativnih učnih metod moramo poudariti različne pristope ali strategije pouka (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2011), med katerimi avtorji navajajo raziskovalni, projektni, problemski, izkustveni pouk ipd.

Viri oziroma učni prostor

Učni prostor lahko glede na to, kje poteka pouk, delimo na:

- notranji prostor VIZ (šole, vrta ...) in na

- zunanji prostor viz, ki ga predstavljajo dvorišče, igrišče, šolski park, lahko pa tudi površine in objekti, ki niso v neposredni bližini viz, kot so gozd, javna knjižnica, muzeji, arhivi ipd.

Tudi pomen učnega prostora je izpostavil že Komenský (1995, 91), ko je zapisal: »Šola naj bo na mirnem kraju, oddaljena od hrupa in vsega, kar bi motilo pozornost.« Poudaril je še (str. 95), naj bo znotraj in zunaj prijetno urejena:

Znotraj naj bo svetla, čista, učilnica naj bo okrašena s slikami, in sicer naj bodo to podobe slavnih mož, zemljevidi, zgodovinski prikazi ali reliefi. Zunaj pa naj bo ob šoli prostor za sprehajanje in igranje [...], kjer lahko kdaj pa kdaj z veseljem opazujejo drevje, cvetlice in druge rastline. Če je vse tako urejeno, bodo učenci najbrž v šolo hodili z nič manjšim veseljem kakor na sejme, kjer upajo, da bodo vsak čas videli in slišali kaj novega.

Navedene misli so še danes aktualne in veljajo za vsak vzgojno-izobraževalni zavod.

Omenili smo že poudarek na veččutnem učenju, na kar apelira Ščuka (2008, 81), saj zapiše: »Učite se s tem, kar vidite, slišite, okusite, vonjate! Učite se z dotikom, dejanjem, domišljijo, intuicijo, občutkom!« Veččutno učenje pa ponuja tudi fizični ali grajeni učni prostor, saj deluje kot prikriti kurikulum in pošilja številna nebesedna sporočila ter spodbuja ustvarjalnost in različno ali raznotero inteligentnost. Vse to lahko dosežemo tudi s prostori za posebne dejavnosti, npr. za druženje in odmik, z različnimi vzorci in poslikavami na stenah ali na tleh, z izdelki umetnikov, s fleksibilnostjo, s koticami za živali, z rastlinami ipd. (Taylor 2009).

Zato predlagamo, da je učni prostor:

- prijeten (da se v njem dobro počutimo);
- spodbuden;
- zanimiv;
- varen in brez škodljivih materialov ali nevarnosti, ki prežijo na uporabnike;
- zdrav: iz naravnih in neškodljivih materialov;
- omogoča raziskovanje, učenje in samostojnost;
- spodbuja občutek pripadnosti skupini, sodelovanje in oblikovanje učeče se skupnosti, pa tudi
- inkluziven ali prilagojen različnim uporabnikom.

Da se bodo v njem dobro počutili različni uporabniki ali da bo po meri prav vseh, naj imajo ti (vsaj vsi strokovni delavci in učenci) možnost sodelovanja pri njegovem oblikovanju ali možnost konsenzualnega načrtovanja (Day in Parnell 2003).

Namesto zaključka: povezanost izpostavljenih elementov

Usmerili smo se k štirim najpomembnejšim elementom učnih okolij in jih povezali z inovativnostjo, ki pomeni nekaj novega, pa tudi kombinacijo starih elementov v nekaj novega. Omenili smo nekatere pedagoške klasike, saj smo hoteli opozoriti, da je bilo veliko stvari, ki jih poudarjamo zdaj, omenjenih že dosti prej. Marsikdaj stvari le drugače poimenujemo, jih drugače povzamemo in predstavimo, čeprav nekateri temeljni elementi in vrednote ostajajo nespremenjeni. Kljub temu da pogosto poudarjamo, da so edina stalnica spremembe, hkrati izpostavljam nekatere občečloveške lastnosti, ki jih moramo ohranjati ali razvijati še naprej. To so predvsem spoštovanje, odgovornost, samostojnost in etičnost ali morala vseh udeležencev učnega procesa.

O vsakem elementu inovativnih učnih okolij bi bilo treba temeljito razpravljati. Kljub temu smo se odločili za sintezno predstavitev štirih od njih, ker menimo, da je treba videti celotno sliko, ne le podrobno in natančno preučevati njenih izsekov. Mužić (1994, 50) je zapisal, da je včasih potreben tudi pristop »in-in«, ali kot pravi pregovor, da moramo videti najprej gozd in šele nato posamezna drevesa.

Literatura

- Andoljšek, I. 1973. *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill in D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Burns, P. 2011. *Entrepreneurship and Small Business*. 3. izd. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Commission of the European Communities. 2000. »A Memorandum on Lifelong Learning.« SEC(2000) 1832, Commission of the European Communities, Bruselj.
- Čufer, M. 2005. »Zaostriti merila.« *Šolski razgledi* 56 (18): 5.
- Day, C., in R. Parnell. 2003. *Consensus Design: Socially Inclusive Process*. Oxford: Architectural Press.
- Dryden, G., in J. Vos. 2001. *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educey.
- Erčulj, J., L. Goljat Prelogar, B. Forjanič, A. Žitnik, S. Čagran, V. Poličnik, P. Markič, T. Ažman, M. Zavašnik Arčnik, M. Lovšin, L. Avguštin in P.

- Peček, 2016. *Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Evropski parlament in Svet Evropske unije. 2006. »Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.« 2006. *Uradni list Evropske unije*, L 349: 10–18.
- Grča, P. 2015. »Uporaba didaktične igre pri pouku angleške slovnice.« Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Hannon, V. 2018. »Ile Strand 3: Innovation, System and System Leadership.« http://www.oecd.org/education/ceri/Hannon%20paper_Ile%20strand%203.pdf
- Horvat, B. 2016. »Usvajanje znanja in didaktično načelo aktivnosti učencev pri pouku.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Huč, B. 2015. »Posebnosti osnovne šole s statusom medkulturne šole.« Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Ivanuš Grmek, M., in M. Javornik Krečič. 2011. *Osnove didaktike*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Jank, W., in H. Meyer. 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kermauner, A. 2014. »Project Book in a Box = Boox.« *Terra Haptica*, št. 4: 109–120.
- Kirby, D. V. 2003. *Entrepreneurship*. London: McGraw Hill.
- Komenský, J. A. 1995. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kovačič Peršin, P. 2007. »K celostni podobi človeka.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 208–219.
- Krapež, B. 2005. »Dober učitelj: meje v šolskih klopeh.« *Šolski razgledi* 56 (15): 13.
- Lumpkin, G. T. 2007. »Intrapreneurship and Innovation.« V *The Psychology of Entrepreneurship*, ur. J. R. Baum, M. Frese, R. Baron, 237–263. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Majcen, M. 2009. *Management kompetenc: izdelava modela kompetenc ter njegova uporaba za razvoj kadrov in za vodenje zaposlenih k doseganju ciljev*. Ljubljana: GV založba.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mohorič Naglič, M., in D. Peternelj. 2016. »Inovativno učno okolje: naš izziv.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14 (2): 83–96.
- Musek, J. 2014. *Psihološki temelji prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- Mužič, V. 1994. »Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja.« *Sodobna pedagogika* 45 (1–2): 39–51.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
- Paterson, K. 2005. *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Pečjak, V. 2011. »Nova kultura, nova etika, nova osebnost.« *Šolski razgledi* 62 (2): 1.

- Pestalozzi, J. H. 1890. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Leipzig: Reclam.
- Podgoršek, S. 2016. »Razširitev učnega okolja ob podpori informacijske in komunikacijske tehnologije pri pouku tujih jezikov.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem, Koper.
- Razpotnik, Š. 2015. »Nekatere učne metode za učence z učnimi težavami.« Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Rifel, T. 2016. Inovativno učno okolje z vidika celostne vzgoje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14(2): 35–49.
- Sentočnik, S. 2015. Razvijanje in vrednotenje ustvarjalnosti – kako daleč smo pri tem v naših šolah? V *Mednarodna konferenca Eduvision: sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, ur. M. Orel, 60–70. Polhov Gradec: Eduvision.
- Strmčnik, F. 2005. »Dejavniki ali strukturni elementi pouka.« V *Didaktika*, ur. M. Blažič, M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik, 84–126. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Ščuka, V. 2008. *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti; priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Šilih, G. 1970. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šimleša, P. 1975. »Analiza učnega procesa.« V *Pedagogika* 2, ur. L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša, 243–300. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šinkovec, S. 2017. *Vzgojni načrt v šoli: spodbujanje celostnega razvoja osebnosti učencev*. Ljubljana: Jutro.
- Talt Lah, M. 2018. »Čečkalčki.« *Šolski razgledi* 68 (5): 16.
- Taylor, A. 2009. *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Tomić, A. 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Topić, A. 2016. »Pedagoške kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja.« Diplomsko delo, Univerza v Osijeku, Osijek.
- Tušek, J. 2013. »Industrija – najprimernejša dejavnost za slovenskega človeka.« *Delo*, 10. avgust.
- Valant, E., ur. 2016. *5. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju: udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Prof. dr. Majda Cencič je predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. majda.cencic@guest.arnes.si