

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Poučevanje, poučevanje na razredni stopnji z angleščino**

Mojca Šilc

**POUČEVANJE Z LUTKO V PRVEM IN DRUGEM
VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2015

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Poučevanje, poučevanje na razredni stopnji z angleščino**

Mojca Šilc

**POUČEVANJE Z LUTKO V PRVEM IN DRUGEM
VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE**

Magistrsko delo

Mentor: red. prof. Edvard Majaron

Ljubljana, 2015

IZJAVA

Spodaj podpisana Mojca Šilc, rojena 24. januarja 1992 v Ljubljani, študentka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelek za razredni pouk, smer Poučevanje na razredni stopnji z angleščino, izjavljam, da je magistrsko delo **POUČEVANJE Z LUTKO V PRVEM IN DRUGEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE** pri mentorju red. prof. Edvardu Majaronu avtorsko delo.

V magistrskem delu so korektno navedeni uporabljeni viri in literatura, besedila niso prepisana brez vednosti avtorja.

Ljubljana, november 2015

PODPIS:

ZAHVALA

Vsi, pri katerih sem med študijem poslušala njihova predavanja, so name naredili vtis in pustili sled, ki me bo vedno spremljala v razredu. Toda največjo je pustil moj mentor, profesor Edi Majaron. Hvala za vse spodbudne besede, odzivnost, nasvete in pomoč.

Zahvaljujem se učiteljicam Mojci Bajda, Majdi Keuc in Hedviki Pintarič iz Osnovne šole Milana Šuštaršiča, ki so mi omogočile izvedbo raziskave v njihovih razredih.

Hvala tudi moji družini, fantu in prijateljem za podporo ter sodelavcem v hotelu za razumevanje. Brez vas ne bi bila tukaj, kjer sem, in taka, kakršna sem.

POVZETEK

V svojem magistrskem delu sem želela raziskovati, ali je lutka res idealen pomočnik v razredu, kot sem med študijem slišala od profesorjev na fakulteti. Nisem raziskovala le načina uporabe lutk v razredu, pač pa tudi vpliv, kakršnega ima lutka na učence, predvsem na njihovo motivacijo in znanje.

V teoretičnem delu predstavljam gledališče v poučevanju kot način učenja skozi umetnost. Pišem o lutki pri pouku, o pozitivnih učinkih njenega vključevanja, ter vrstah lutk in načinih njihovega vključevanja v pouk. Predstavljam različne metode dela z lutko in tudi delo z lutko pri različnih učnih oblikah. Teoretični del magistrskega dela zaključujem z nekaj predlogi, kako lutko vključiti k različnim šolskim predmetom.

V empiričnem delu predstavim raziskavo, ki sem jo izvedla v drugem in četrtem razredu. V enem oddelku drugega razreda sem z lutko poučevala angleščino, v drugem pa sem ta predmet poučevala brez lutke. V enem izmed četrth razredov sem z lutko poučevala naravoslovje in slovenski jezik, v drugem pa sem ta dva predmeta poučevala brez lutke. Zanimali so me odziv učencev na lutko, načini dela z njo, znanje učencev in tudi trajnost znanja.

KLJUČNE BESEDE: lutka pri pouku, motivacija, znanje, trajnost znanja.

ABSTRACT

In the master's thesis, I wanted to research whether the puppet is really an ideal assistant for primary teachers in class as I was told during my studies. I did not just search for ways of using puppets in class but also for influence a puppet has on pupils, especially on their motivation and knowledge.

The theoretical part describes the theatre in education as the way of learning through art. I write about a puppet in class, its positive influence, different kinds of puppets and ways of using them in school lessons. I present various methods of using a puppet and how to use it in different learning forms as well. The theoretical part ends with some suggestions on how to integrate a puppet into particular school subjects.

The empirical part presents my research implemented in second and fourth grade of the primary school. I was teaching English with a puppet in one section of the second grade and without it in another. Similarly, I was teaching Slovene and Science with a puppet in one section of the fourth grade and without it in another. I was interested in the pupils' response to the puppet, the ways of using it, the pupils' knowledge and its durability.

KEY WORDS: puppet in class, motivation, knowledge, durability of knowledge.

KAZALO VSEBINE

| | |
|---|-----------|
| 1 UVOD | 1 |
| 2 TEORETIČNI DEL | 2 |
| 2.2 UČENJE SKOZI UMETNOST | 2 |
| 2.1.1 GLEDALIŠČE V IZOBRAŽEVANJU | 3 |
| 2.1.1.1 CILJI GLEDALIŠČA V IZOBRAŽEVANJU | 4 |
| 2.2 LUTKA PRI POUKU | 5 |
| 2.2.1 UČITELJ – ANIMATOR | 5 |
| 2.2.2 UČITELJ, KI V POUK VKLJUČUJE LUTKE | 6 |
| 2.2.3 LUTKA IN MOTIVACIJA | 7 |
| 2.3.1 POZITIVNI UČINKI NA SOCIALNI RAZVOJ | 8 |
| 2.3.1.1 OBLIKOVANJE SOCIALNIH VEŠČIN | 9 |
| 2.3.1.2 OBLIKOVANJE ETIČNIH NAČEL | 9 |
| 2.3.1.3 VPLIV NA NEVERBALNO KOMUNIKACIJO | 9 |
| 2.3.1.4 ODPRAVLJANJE STRAHU PRED NASTOPANJEM | 10 |
| 2.3.2 POZITIVNI UČINKI NA ČUSTVEN RAZVOJ | 10 |
| 2.3.2.1 SPREJEMLJIVO IZRAŽANJE ČUSTEV | 11 |
| 2.3.2.2 ZMOŽNOST EMPATIJE | 11 |
| 2.3.3 POZITIVNI UČINKI NA OSEBNOSTNI RAZVOJ | 11 |
| 2.3.3.1 RAZVOJ POZITIVNE SAMOPODOBE | 12 |
| 2.3.3.2 KREPITEV SAMOZAVESTI | 12 |
| 2.3.4 POZITIVNI UČINKI NA FIZIČEN RAZVOJ | 13 |
| 2.3.5 POZITIVNI UČINKI NA KOGNITIVNI RAZVOJ | 13 |
| 2.3.5.1 RAZVOJ DOMIŠLJIJE | 13 |
| 2.3.5.2 RAZLOČEVANJE MED FANTAZIJO IN REALNOSTJO | 14 |
| 2.3.5.3 OTROKOV GOVORNI RAZVOJ | 14 |
| 2.3.5.4 SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI | 14 |
| 2.3.5.5 INTELEKTUALNI RAZVOJ | 15 |
| 2.4 VRSTE LUTK | 16 |
| 2.4.1 ROČNA LUTKA | 16 |
| 2.4.3 PLOSKA LUTKA | 17 |
| 2.4.4 JAVAJKA | 18 |
| 2.4.5 SENČNA LUTKA | 18 |
| 2.4.6 MIMIČNA LUTKA | 19 |
| 2.4.7 OŽIVLJENI PREDMET ALI IGRAČA | 19 |
| 2.4.8 TELESNA LUTKA | 20 |
| 2.5.1 OBLIKE DELA | 20 |
| 2.5.1.1 LUTKA PRI SKUPINSKI OBLIKI DELA | 21 |
| 2.5.1.2 LUTKA PRI INDIVIDUALNI OBLIKI DELA | 21 |
| 2.5.1.3 LUTKA PRI FRONTALNI OBLIKI DELA | 22 |
| 2.5.2 METODE DELA | 22 |
| 2.5.2.1 SPONTANA IGRA Z LUTKO | 22 |
| 2.5.2.2 PRIPRAVA PRIZOROV Z LUTKO | 23 |
| 2.5.2.3 PRIPOVEDOVANJE Z LUTKO | 23 |
| 2.5.2.4 POGOVARJANJE SKOZI LUTKO | 23 |
| 2.5.2.5 UČENJE IN POUČEVANJE Z LUTKO | 24 |
| 2.5.2.6 IZDELAVA LUTKE IN SCENE | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 2.6 LUTKA PRI RAZLIČNIH ŠOLSKIH PREDMETIH | 25 |
| 2.6.1 LUTKA PRI RAZREDNI URI | 25 |
| 2.6.2 LUTKA PRI MATERDEM JEZIKU | 26 |
| 2.6.3 LUTKA PRI MATEMATIKI | 27 |
| 2.6.4 LUTKA PRI TUJEM JEZIKU | 27 |
| 2.6.5 LUTKA PRI SPOZNAVANJU OKOLJA, NARAVOSLOVJU IN DRUŽBI | 29 |
| 2.6.6 LUTKA PRI LIKOVNI UMETNOSTI | 29 |
| 2.6.7 LUTKA PRI GLASBENI UMETNOSTI | 30 |
| 2.6.8 LUTKA PRI ŠPORTU | 30 |
| 2.6.8 LUTKA KOT MEDPREDMETNA POVEZAVA | 30 |
| | |
| 3 EMPIRIČNI DEL | 32 |
| | |
| 3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA | 32 |
| | |
| 3.2 NAMEN RAZISKAVE | 33 |
| | |
| 3.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE | 33 |
| 3.3.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA | 33 |
| 3.3.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE | 33 |
| 3.4.1 VZOREC | 34 |
| 3.4.2 METODA RAZISKOVANJA | 34 |
| 3.4.5 OPIS ZBIRANJA PODATKOV | 35 |
| 3.4.6 CILJI IN DEJAVNOSTI PRI POSAMEZNIH UČNIH PREDMETIH | 37 |
| 3.4.6.1 CILJI IN DEJAVNOSTI PRI SLOVENŠČINI | 37 |
| 3.4.6.2 CILJI IN DEJAVNOSTI PRI NARAVOSLOVJU IN TEHNIKI | 42 |
| 3.4.6.3 CILJI IN DEJAVNOSTI PRI ANGLEŠKEM JEZIKU | 48 |
| 3.4.7 MERSKI INSTRUMENT | 59 |
| 3.4.8 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV | 59 |
| 3.4.8.1 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV PRI SLOVENSKEM JEZIKU | 60 |
| 3.4.8.2 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV PRI NARAVOSLOVJU IN TEHNIKI | 60 |
| 3.4.8.3 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV PRI ANGLEŠKEM JEZIKU | 61 |
| | |
| 3.5 REZULTATI | 62 |
| 3.5.1 SLOVENSKI JEZIK | 62 |
| 3.5.2 NARAVOSLOVJE | 66 |
| 3.5.3 ANGLEŠKI JEZIK | 71 |
| | |
| 4 ZAKLJUČEK | 79 |
| | |
| 5 LITERATURA | 81 |
| | |
| 6 PRILOGE | 83 |
| | |
| 6.1 PREIZKUS ZNANJA PRI SLOVENŠČINI | 83 |
| | |
| 6.2 PREIZKUS ZNANJA PRI NARAVOSLOVJU IN TEHNIKI | 84 |

KAZALO TABEL

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Struktura vzorca po učnih predmetih in načinu poučevanja | 34 |
| Tabela 2: Število izvedenih ur v posameznem razredu in pri posameznem predmetu | 36 |
| Tabela 3: Obravnavane teme pri posameznem predmetu..... | 36 |
| Tabela 4: Dejavnosti pri učnih urah iz slovenščine z lutko in brez nje | 41 |
| Tabela 5:Dejavnosti pri učnih urah naravoslovja in tehnike z lutko in brez nje | 48 |
| Tabela 6: Dejavnosti pri učnih urah angleškega jezika z lutko in brez nje | 59 |
| Tabela 7: Število učencev obeh razredov, ki so opazili napako v preverjanju znanja iz slovenskega jezika aprila ali junija..... | 62 |
| Tabela 8: Povprečno število točk pri posameznem delu druge naloge pri preverjanju znanja iz slovenskega jezika aprila in junija..... | 63 |
| Tabela 9: Povprečno število vseh točk pri preverjanju znanja iz slovenskega jezika aprila in junija..... | 64 |
| Tabela 10: Povprečno število točk pri posameznem delu prve naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija | 66 |
| Tabela 11: Povprečno število točk pri posameznem delu druge naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija | 67 |
| Tabela 12: Povprečno število točk pri posameznem delu četrte naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija | 68 |
| Tabela 13: Povprečno število točk pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija..... | 69 |
| Tabela 14: Skupno število točk prve, druge in četrte naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija | 69 |
| Tabela 15: Odgovori učencev 2. b razreda na preverjanju znanja pri angleškem jeziku aprila in junija..... | 72 |
| Tabela 16: Odgovori učencev 2. c razreda na preverjanju znanja pri angleškem jeziku aprila in junija..... | 75 |
| Tabela 17: Odgovori učencev drugih razredov na preverjanju znanja iz angleščine aprila..... | 76 |

KAZALO SLIK

| | |
|--|----|
| Slika 1: Lutka Štefan, uporabljena pri pouku slovenščine v 4. b in njegovi pomočniki (besede, ki jih v opisu osebe ne ponavljamo)..... | 37 |
| Slika 2: Sestavni deli kolesa, uporabljeni za lutkovno predstavo v 4. b | 42 |
| Slika 3: Prometni znaki, ki so jih izdelali učenci 4. b | 43 |
| □Slika 4: Mr. Blue, ki sem ga uporabljala pri pouku angleškega jezika v 2. c | 48 |
| Slika 5: Živalske lutke v 2. c: Leo the Lion, Minnie the Mouse, Rocky the Racoon in Barnie the Bear..... | 50 |
| Slika 6: Prijazne pošasti, ki sem jih uporabila za preverjanje znanja v 2. c | 50 |

1 UVOD

Kaj je tisto več, kar učence pri pouku pritegne, da jih učna snov začne zanimati? Kaj je tisto več, kar omogoči, da se snov ne le naučijo, pač pa jo tudi ohranijo?

Vsakič znova poskušam najti odgovor na ti vprašanji. Ob pripravljanju na šolsko uro ju imam vedno v mislih, vedno znova iščem nove in nove odgovore, nove in nove poti, kako učence motivirati. Kako jim pustiti, da doživijo snov. Učenci si lažje zapomnijo, če nekaj vidijo in doživijo, kot če to samo slišijo. Izvrsten način za dosego tega je gledališče, vendar ne kakršno koli gledališče. V mislih imam lutkovno gledališče. In to v razredu.

V svojem magistrskem delu sem želela raziskovati, ali je lutka res idealen pomočnik v razredu, kot sem med študijem slišala od profesorjev na fakulteti. Nisem raziskovala le načina uporabe lutk v razredu, pač pa tudi vpliv, kakršnega ima lutka na učence, predvsem na njihovo motivacijo in znanje.

Pišem o lutki pri pouku, o pozitivnih učinkih njenega vključevanja ter o vrstah lutk in načinih njihovega vključevanja v pouk. Predstavljam različne metode dela z lutko in tudi delo z lutko pri različnih učnih oblikah. Teoretični del magistrskega dela zaključujem z nekaj predlogi, kako lutko vključiti k različnim šolskim predmetom.

V empiričnem delu predstavim raziskavo, ki sem jo izvedla v drugem in četrtem razredu. V enem oddelku drugega razreda sem z lutko poučevala angleščino, v drugem pa sem ta predmet poučevala brez lutke. V enem izmed četrteh razredov sem z lutko poučevala naravoslovje in slovenski jezik, v drugem pa sem ta dva predmeta poučevala brez lutke. Zanimali so me odziv učencev na lutko, načini dela z njo, znanje učencev in tudi trajnost znanja.

S svojim magistrskim delom želim tudi posredovati ideje učiteljem, ki jih to področje zanima, ali za tak način poučevanja motivirati tudi tiste učitelje, ki si sami tega ne upajo preizkusiti. Cilj vseh učiteljev je, da učenci od pouka čim več dobijo in si tudi čim več zapomnijo. Ena izmed metod je tudi poučevanje z lutko. Marsikomu se to zdi težja pot, a na koncu je trud poplačan.

2 TEORETIČNI DEL

2.2 UČENJE SKOZI UMETNOST

Kot pravi Edvard Majaron (2012), je bila umetnost vedno del naše kulture in je ločnica med nami in drugimi živimi bitji. Pomembno je, da otroci čim prej dobijo priložnost, da spoznajo čim več vrst umetnosti. Glasba otroke sprošča in spodbuja h gibanju. Vse, kar jih obkroža, je vizualna umetnost, zato je okolje pomembno za njihov razvoj. Ob tem (lahko) razvijajo tudi svoj občutek za likovnost. Igrice z igračami kmalu preidejo v simbolično igro vlog, močno povezano z okoljem okoli njih (Majaron, 2012).

Lahko bi rekli, da otroci sami iščejo in najdejo umetnost v povsem spontanem igranju z igračo, ki preraste v sporočanje, kar je bistvo gledališča.

Edvard Majaron (2002) piše tudi, da se otroci sčasoma srečajo tudi s pravim gledališčem, v katerem lahko predstava otroka navduši ali pa se ga sploh ne dotakne. Glede na to, koliko podatkov absorbirajo mladi o svetu okrog njih, lahko iz vsake predstave odnesejo kaj, kar povežejo s svojimi izkušnjami in se tako učijo. Mogoče kakšnih delov ne razumejo ali odkrijejo (ti so namenjeni zrelejšim gledalcem), a so nad videnim kljub temu zadovoljni (Majaron, 2002).

Če otroka takim predstavam večkrat izpostavimo, bo sčasoma postal zrejši in bolj dojemljiv za globlje elemente. Otroci v šoli preživijo veliko časa, zato je lahko gledališče v razredu odličen primer poučevanja skozi umetnost.

»Področje gledališča je pravzaprav najbolj svobodna oblika otrokove ustvarjalnosti, ker praktično nima meja.« (Korošec, 2002, str. 37)

To seveda ne pomeni, da otrok hodi v šolo in med poukom le sanjari in razvija svojo domišljijo. Poučevanje še vedno vodi učitelj, le da je pri tem manj omejen, večji del je na otroku, ki poleg znanja pridobiva tudi druge veščine z različnih področij. Cilji, ki jih s tem doseže, so skladni s cilji učnega načrta, Nelly McCaslin (1989) pa jih je strnila v:

- razvoj kreativnosti in občutka za estetiko, bolj kritično mišljenje,
- boljša socialna rast in kooperativnost,
- izboljšanje komunikacijskih sposobnosti,

- razvoj moralnih in duhovnih vrednot,
- zavedanje samega sebe (McCaslin 1989, str. 4).

Sandmark (2003) piše, da se umetnostna vzgoja premalokrat povezuje z gledališčem. Likovna in glasbena umetnost sta samostojna šolska predmeta in velikokrat oziroma pri veliko učiteljih se tukaj konča. Umetnost pa se pri pouku lahko uporabi tudi pri drugih predmetih in kot sredstvo za doseg širših izobraževalnih ciljev (Sandmark, 2003).

Sem spada tudi gledališče v razredu, ki je zelo široko področje, jaz pa se bom osredinila na lutke.

2.1.1 GLEDALIŠČE V IZOBRAŽEVANJU

V literaturi najdemo različna poimenovanja za gledališče v razredu: *izobraževalna drama*, *gledališče v izobraževanju*, *drama v izobraževanju*, *kreativna drama*, *učenje skozi dramo* so le nekateri izmed njih.

Karppien (2003) pojasnjuje, da je gledališče sinkretična oblika umetnosti, ki vključuje govor, gibanje, glasbo in druge oblike umetnosti. Ima veliko podvrst in načinov uporabe, zato je med njimi težko postaviti ločnice ter jih razvrstiti v kategorije. Gledališče v izobraževanju je skupen izraz za metode, ki združujejo gledališke tehnike in različne oblike umetnosti v pedagoškem procesu (Karppien, 2003).

Igra vlog, pri kateri pri dogajanju sodelujejo tudi gledalci, postane gledališče – sporočanje. To je vredno več kot le navadna komunikacija, saj pozornemu obiskovalcu lahko odkriva še veliko več (Majaron, 2014).

Poleg tega je tudi sredstvo, ki si ga učenci bolje zapomnijo, v šoli se lahko uporablja tako za poučevanje in učenje kot za osvajanje in razvijanje socialnih veščin (Nicholson, 2009).

Helena Korošec (2007) uporablja pojem kreativna drama, ki je lahko »način za učenje, sredstvo za samoizražanje, terapevtska tehnika, socializacijska dejavnost ali preprosta oblika umetnosti« (Korošec, 2007, str. 114).

Cilji kreativne drame niso vedno namenjeni pripravi predstave, pač pa rasti in razvoju učenca v osebnost. Dejavnosti, kot so pantomima, improvizacija, lutke, maske ali živa igra, so sredstvo za osebno interakcijo in komunikacijo (Korošec, 2007).

Take oblike dela so za učence manj stresne, saj med dejavnostjo nimajo občutka, da bi se učili. Tako lahko z gledališčem v razredu, ki povezuje zelo različna področja, kot so govor, glasba, pisanje, občutek za prostor, komunikacija in spomin, zelo spontano in nevede usvojijo marsikaj.

2.1.1.1 CILJI GLEDALIŠČA V IZOBRAŽEVANJU

Med vzgojno-izobraževalnimi cilji, ki jih otroci lahko dosežejo s kreativno dramo, Helena Korošec (2006) navaja na primer spodbujanje kreativnega izražanja, stimuliranje in povečanje domišljije, razvijanje spontanega izražanja, bogatenje besednega zaklada, izboljšanje govora in izgovorjave, razvijanje spretnosti pisanja in gladkega branja, pridobivanje občutka za vrednotenje literature, izboljšanje fine motorike, medsebojno usklajevanje ter razvijanje občutka za čas in prostor itn. (Korošec, 2006).

Karppien (2003) za gledališče v razredu pravi, da ga lahko uporabljamo za različne cilje: osebni razvoj, izkušnje z nastopanjem, družbene aktivnosti, osebni trening, veliko vrst učenja in znanja itn. (Karppien, 2003).

Nicholson (2009) pravi, da bi morali otroci v današnjem svetu vsakodnevnega tehnološkega napredka in ekonomske globalizacije razvijati ustvarjalnost, ki bi jim nato omogočala prilagodljivost, da bi se lahko prilagodili kateri koli družbeni ali ekonomski spremembi. Ustvarjalni um bi tako tvoril kreativne rešitve za težave v hitro spreminjajočem se svetu (Nicholson, 2009).

Podobno misli tudi Zdenka Golub (2003), ki izpostavlja pomembnost spodbujanja lepih doživetij, čustvovanja, rasti domišljije, spontanega in domiselnega izražanja v otrokovih osnovnošolskih letih. Razvijanje otrokove ustvarjalnosti je pomembno za napredek človeštva, zato naj bi bil umetnostni ustvarjalnosti deležen vsak otrok (Golub, 2003).

»Mlad človek, ki bo deležen takega kreativnega procesa, bo v življenju znal misliti ustvarjalno, poln bo asociacij, domislic, dojel bo povezave in pomenske sklope v »režiji

življenja«, znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih, znal bo svoje ideje povezati v timsko delo skupine.« (Majaron, 2002, str. 8)

Gledališče v razredu torej ni dejavnost, ki stremi k doseganju enega samega cilja. Je proces, med katerim učenci rastejo na intelektualnem, socialnem in ustvarjalnem področju. Združuje različna področja tako učnega načrta kot drugih življenjskih izzivov. Učiteljem taka oblika dela omogoča, da poučujejo in predvsem vzgajajo otroke za življenje. Učencem omogoča, da raziskujejo, preizkušajo in se učijo iz izkušenj ter se obenem razvijajo v edinstvene in samostojne ljudi.

2.2 LUTKA PRI POUKU

Verica Coffou (2008) loči tri pomene lutke v izobraževalnem procesu, in sicer kot terapevtsko sredstvo, kot izobraževalno-didaktično sredstvo in kot spodbudo za ustvarjanje.

Terapevtska funkcija lutke se kaže v osvobajanju strahov, frustracij, podiranju psihičnih omejitev in večji sproščenosti. Lutka je lahko učenčev zaupnik, ki mu pove svoje skrbi, lahko je njegov pomočnik, ki ga vodi skozi težave, lahko je njegov svetovalec, ki mu pomaga ... Lutka ima pomembno terapevtsko funkcijo lahko prvi šolski dan, ko se otrok sreča z novim okoljem, v katerem na vsakem koraku srečuje nove ljudi. V taki situaciji je lutka lahko tista, ki otroka sprejme in ga sprosti.

Lutka v izobraževalno-didaktični funkciji lahko pri vsakem predmetu izraža učne vsebine. Lutka kot spodbuda za ustvarjanje se lahko kaže v dejavnostih, ki razvijajo učenčevo ustvarjalnost. Učenci tako sami izdelujejo lutke, sceno, lutkovno predstavo, pišejo besedila, režirajo, glasbeno ustvarjajo itn. (Coffou, 2008).

Lutke so vsepovsod okrog nas, le znati jih moramo oživiti. Učencem je prvi zgled učitelj – če on dobro animira lutko, če verjame v njeno prepričljivost, bo ta za otroke živa in ji bodo verjeli.

2.2.1 UČITELJ – ANIMATOR

Majaron (2014) pravi, da lutka izvira iz ritualov. Ti so se od nekdaj izražali kot stiliziran zunanji videz, v stiliziranem gibanju in stilizirani zvočnosti. Lutka je podedovala vse posebnosti rituala na treh ravneh: vizualnem, zvočnem in gibalnem. To ji daje veliko prednost na področju nebesedne komunikacije. Da lutka zaživi, ji moramo nameniti pozornost, zlasti s

pogledom, ali pa ostane »mrtva«. Tako skoznjo vzpostavljamo komunikacijo, ki je za učence manj ogrožajoča kot tista »iz oči v oči«, razumejo pa jo tudi mlajši otroci (Majaron, 2014).

Animator mora igračo, predmet ali izdelano lutko, ki ima (ali pa tudi ne) izraz na »obrazu« vedno enak, oživiti. Da ji gib, značaj, glas in razpoloženje. Brez dobrega umetnika – animatorja ni lutke (Delaš in Vukonić-Žunič, 2006).

Brez učitelja, ki ceni umetnost, ni dobrega animatorja in ni dobre lutke. Takoj ko animator lutke ne spremlja več s pogledom ali če njegov pogled uide v smeri lutkinega, ta postane »mrtva«. S pogledom jo mora dosledno spremljati, saj tako lahko tudi nadzira njene gibe in se odzove na dogajanje okrog nje – gleda, posluša, vonja in okuša (Majaron, 2002).

Učitelj se mora biti pripravljen živeti v lutko, ji dati dušo in značaj. Biti mora umetnik, kar pa za marsikoga ni prav lahko. K sreči tega ne moremo reči za učence, ki s svojo otroško naivnostjo strahu pri delu z lutko ne pokažejo.

2.2.2 UČITELJ, KI V POUK VKLJUČUJE LUTKE

Helena Korošec (2006) poudari, da mora učitelj jasno določiti cilje dejavnosti z lutkami in učenčeva pričakovanja. Učenci so predvsem navdušeni nad delom z lutko, učitelj pa mora biti osredotočen na proces. Med tem otroka spremlja, spodbuja in mu pomaga.

Delo z lutko učitelju prinese veliko prednosti:

- *omogoča mu lažje razumevanje otroka in njegovega vedenja*: delo z lutko vključuje vsa štiri področja otrokovega razvoja (kognitivnega, socialnega, čustvenega in fizičnega), kar učitelju omogoča, da bolj spremlja njegovo vedenje in ga tudi razume, saj učenci marsikaj povedo skozi lutko;
- *poveča se učenčeva ustvarjalnost*: vsak ima v sebi nekaj ustvarjalnosti, od nas samih pa je odvisno, koliko je bomo izražali. Večkrat ko se učitelj prepusti lutkam in delu z njimi, bolj je ustvarjalen in samozavesten;
- *vzdušje v razredu je prijetnejše*: učitelj ima v mislih sicer še vedno cilje, ki jih morajo učenci doseči, a ob prijetnem in neobremenjenem delu z lutkami so učenci bolj sproščeni in mimogrede usvajajo znanje;

- *popestritev učnih metod*: učitelji vedno znova dobivajo ideje, kako popestriti učne metode. Več ko uporabljajo lutke, več razmišljajo o njih in o tem, kako bi jih še lahko uporabili.

Delo z lutkami pa največ prednosti prinese učencem. To, da učitelja vidijo v popolnoma drugačni luči, je le ena izmed njih. Za njih je nekdo, ki v učilnico prinaša veselje, igro, navdušenje in pozitivno vznemirjenje. Še vedno se ohrani avtoriteta, saj učenci takega učitelja spoštujejo, med njimi pa ni distance (Korošec, 2006).

2. 2. 3 LUTKA IN MOTIVACIJA

Motivacija je psihični proces, ki izzove človekovo delovanje, mu daje moč, da vztraja (kljub oviram) tako dolgo, da doseže cilj, s katerim zadovolji potrebo, ki je bila izvor motivacije (Razdevšek Pučko, 2009).

Pri pouku je glavni namen prav to – da ima učenec voljo oziroma moč, s katero se spopade z učno vsebino.

Juriševičeva (2012) piše, da učitelj to doseže z motivacijskimi spodbudami, ki jih učencu nameni med poučevanjem. Spodbude pritegnejo pozornost učencev in jo ohranjajo. Avtorica jih razdeli v dve skupini, pri čemer poudari, da sem med seboj nenehno prepletata, zato je delitev zgolj umetna. Na ta način hkrati udejanjata pedagoško-didaktična in psihološka načela pouka.

Med psihološke motivacijske spodbude uvrsti »na primer vodenje učenca med učenjem s povratnimi informacijami o njegovem učenju in dosežkih, omogočanje učne podpore in usmerjanje pri učenju v območju učenčevega bližnjega razvoja ter modeliranje oziroma ravnanje učitelja v vlogi modela (vzora), ki ga učenci posnemajo, tako v pristopu k učnim nalogam, kot tudi med učenjem ter pri razlagi rezultatov svojega učenja; ne nazadnje je za razvoj in oblikovanje učenčeve motivacije za šolsko učenje psihološko spodbudno tudi kvalitetno partnerstvo med šolo in domom.« (Juriševič, 2012, str. 10)

Druga skupina motivacijskih spodbud so didaktične motivacijske spodbude. K njim spadajo organizacija učnega okolja, učenja in izbira učnih metod, nalog ter didaktičnih materialov (Juriševič, 2012).

Lutko lahko uvrstimo v obe skupini motivacijskih spodbud. Lahko prevzame učiteljevo nalogo in za učence postane model, ki ga posnemajo. Učitelj preko nje lahko daje povratne informacije, ki imajo mogoče na učenca še večji vpliv, kot bi ga imele, če bi jih izrekel učitelj. Četudi povratna informacija ni najbolj pozitivna, bo za učenca iz lutkinih ust slišati bolj prijetna, kot iz učiteljevih, še posebej če bo imela humorno noto. Slednjo si lutka lahko privošči. Lutki bo učenec želel ugajati, lutkine besede ga bodo spodbudile, da se izboljša.

Lutka je sama po sebi didaktično sredstvo, ki mu mora učitelj nato prirediti organizacijo učnega okolja in učenja. Za učence je takšen način pouka drugačen, uporabljene so metode in naloge, ki jih pri poučevanju brez lutke učitelj (navadno) ne uporablja.

Ko lutka pred učencem oživi, mu s tem omogoči, da si stvari predstavlja bolj nazorno. S pripovedjo ali dejanji učencu pri pouku predstavi učno snov oziroma mu da povratno informacijo o že naučeni. Učence lutka sprosti, zato pri delu z njo nimajo občutka, da se učijo. Če povem z drugimi besedami, lutka učence motivira za učno snov in njihovo motivacijo ohranja tekom učnih ur.

2.3 POZITIVNI UČINKI VKLJUČEVANJA LUTKE V POUK

Majaron (2012) pojasni, da lutke otroka takoj pritegnejo, zato so najboljša in najučinkovitejša metoda za razvijanje in zagotavljanje otrokove radovednosti o svetu okrog njega. Razvijajo njihovo domišljijo in ustvarjalnost. So tudi manj stresne in zato bolj prijazne kot običajna oblika pouka (Majaron, 2012).

Šola otroka prevečkrat obremenjuje in spravlja v neprijetne položaje. Delo z lutko mu omogoči prijetnejše okolje za učenje in usvajanje novega znanja, hkrati pa lahko ogromno prispeva k učenčevemu razvoju na vseh področjih. Ta so med seboj povezana in vplivajo eno na drugo, zato je težko potegniti mejo, na katero področje imajo lutke s svojimi posameznimi značilnostmi v nekem trenutku vpliv.

2.3.1 POZITIVNI UČINKI NA SOCIALNI RAZVOJ

Učenec z lutko komunicira bolj spontano, kar mu omogoča, da se izogiba stresnim situacijam, še posebej z odraslimi. Lutka v rokah odraslega je za učenca veliko manj zastrašujoča kot

odrasla oseba, torej učitelj, ki se želi z njim pogovarjati. Z njo veliko lažje naveže stik, pa čeprav jo animira učitelj.

2.3.1.1 OBLIKOVANJE SOCIALNIH VEŠČIN

Kot pravi Helena Korošec (2006), ne gre le za komunikacijo učitelj – učenec, temveč tudi za komunikacijo med učenci samimi. Lutkovne dejavnosti potekajo v manjših skupinah, kar zahteva sodelovanje med udeleženci. Učenci so prisiljeni uskladiti mnenja in se dogovoriti o prizoru, ki ga bodo pripravili (Korošec, 2006).

Prav vsak člen skupine prispeva svoj delež. Čeprav je kakšen od učencev na začetku le opazovalec in uboga naloga, ki mu jih naložijo drugi, sčasoma postaja vse bolj samostojen in samozavesten. Takrat je pripravljen povedati tudi svoje mnenje in dati svoje predloge. S takim načinom dela se močno razvijajo njegove komunikacijske sposobnosti.

2.3.1.2 OBLIKOVANJE ETIČNIH NAČEL

Kot pravi H. Korošec (Korošec, 2006, str. 116), se otroci z lutko učijo tudi reševanja manjših konfliktov. »Med njimi se razvijajo solidarnost, medsebojna pomoč in dopuščanje različnosti. Socialne razlike in stigmatizacije so pozabljene s ciljem deliti ideje in improvizirati prizore.« Učenci lutke dojemajo drugače kot svoje sošolce. Lutke imajo avtoriteto, ki je ljudje nimajo, zato jih učenci spoštujejo. Med njimi ne poznajo razlik, zato so odličen pripomoček za odpravljanje drugačnosti med otroki. Med lutkovnimi dejavnostmi ni izključen nobeden izmed otrok, tudi otroci sami ga nočejo spregledati. »Otrokom je omogočeno izkustveno učenje pozitivnih medsebojnih odnosov in nenasilnega reševanja konfliktov namesto moraliziranja za mizo in pisanja neperspektivnih kazenskih nalog.« (Korošec, 2006, str. 117)

Učenec si bo od moraliziranja zapomnil le jezen obraz na obrazu učitelja in svojo zadrego, od pisanja kazenske naloge pa bolečo roko. Od lutkovne dejavnosti bo odnesel veliko več, saj bo do spoznanj prišel prek lastnih izkušenj, kar omogoča dolgotrajno zapomnitev

2.3.1.3 VPLIV NA NEVERBALNO KOMUNIKACIJO

Omenila sem že, da je nekaterim otrokom zelo težko spregovoriti. Helena Korošec (2006) pravi, da ko učenec izdeluje lutko, udejanja svojo zamisel in pri tem ne potrebuje govora. Vizualizacija lika mu nato pomaga pri verbalizaciji, ki pa niso nujno le besede. Otrok se lahko

sporazumeva tudi neverbalno in tako jasno izrazi svoja čustva – s tonom glasu, gibi, mimiko, držo, ki postopoma prek vzklikov, glasov in mrmranja pripelje do prvih besed (Korošec, 2006).

Ločiti je seveda treba med otroki, ki so tega sposobni, in med tistimi, ki tega zaradi nižje stopnje razvoja ne bodo nikoli dosegli. Učitelj mora biti potrpežljiv, spremljati napredek in učenca ne siliti v govor. Ta se mora zgoditi spontano, z lastnim eksperimentiranjem in spontano igro.

2.3.1.4 ODPRAVLJANJE STRAHU PRED NASTOPANJEM

Čeprav se mogoče zdi, da otroci brez strahu pripravijo lutkovno predstavo za katere koli gledalce, to ni nujno res. Številni izmed njih imajo tremo in strah pred nastopanjem. Učenci se med seboj razlikujejo in učitelj mora te razlike upoštevati. To seveda ne pomeni, da imajo vedno eni in isti učenci težje vloge z veliko besedila in lutkami, ki zahtevajo veliko znanja pri animaciji. Učitelj bo znal oceniti, kdaj so določeni učenci pripravljene na izpostavljenost z lutko pred občinstvom – ni nujno, da so to zunanji gledalci, lahko je le razred. V veliki meri za to poskrbita učiteljev zgled in sproščenost. Če bo učitelj delo z lutkami predstavil sproščeno, ga bodo tudi učenci tako dojemali. Žal pa je to nemogoče, če ima učitelj še sam tremo in strah pred delom z lutkami. Učenci z vajo in pozitivnimi spodbudami sošolcev in učitelja sčasoma pridobijo samozavest, strah pred nastopanjem pa se zmanjša.

2.3.2 POZITIVNI UČINKI NA ČUSTVEN RAZVOJ

Helena Korošec (2006) pravi, da otrok lutki zaupa in ji lahko pove svoje skrivnosti (Korošec, 2006).

Sčasoma lahko toliko napreduje v zaupanju drugemu, da ta drugi mogoče ni več lutka, pač pa postane realna oseba. Pa tudi če ne – pomembno je, da se otrok zaveda svojih čustev in jih izraža.

2.3.2.1 SPREJEMLJIVO IZRAŽANJE ČUSTEV

Koroščeva (2006) nadaljuje, da so učenci zmedeni glede izražanja čustev, saj so povsod omejeni s pravili, kaj se v neki situaciji spodobi in kaj ne. V večini velja prepričanje, da je čustva treba obvladati, namesto da bi jih iskreno pokazali. Lutka omogoča iskreno izražanje občutij in čustev. Z njeno pomočjo učenec lahko na sprejemljiv način pokaže, kako se počuti (Korošec, 2006).

Starejši ko so učenci, več imajo obrambnih mehanizmov in bolj jih je sram. Lutka je lahko odlično sredstvo za izražanje čustev, ki si jih učenci drugače ne bi upali pokazati.

2.3.2.2 ZMOŽNOST EMPATIJE

Koroščeva (2006) še pravi, da verjetno nobena druga dejavnost ne spodbuja empatije, torej vživljanja v drugo osebo, toliko, kot ga spodbujajo gledališke dejavnosti. Otrok se z lutko vživi v drugo osebo, prevzame njene značilnosti in težave ter se vživi v njeno situacijo (Korošec, 2006).

To, česar je učenec zmožen narediti z lutko, bo prej ali slej zmožen narediti tudi v vsakdanjem življenju. Tehnika empatije se mi zdi pomembna pri reševanju konfliktov – vživiš se v vlogo drugega, pomisliš, kako je njemu in kako se počuti v dani situaciji, ter tako prideš do rešitve. Lutka je za začetek dobra vaja in opomin, kako pomembno je gledati tudi na druge, ne le nase.

2.3.3 POZITIVNI UČINKI NA OSEBNOSTNI RAZVOJ

Vsak učenec ima unikatno osebnost in učitelj nanjo nima velikega vpliva. Je produkt različnih dejavnikov, ki so med seboj povezani. Učitelj ne sme biti preveč kritičen do otrokove osebnosti, pač pa mora najti način, kako čim bolj poudariti in razviti dobre strani. Vsakemu učitelju bi moral biti cilj pomagati otroku, da odraste v ponosno in samozavestno osebnost. Nekateri otroci taki pridejo v šolo že prvi šolski dan, drugi so preveč samozavestni in prepričani sami vase, tretji pa imajo zelo nizko samopodobo.

2.3.3.1 RAZVOJ POZITIVNE SAMOPODOBE

Helena Korošec (2006) pojasni, da vsakič, ko otrok uvidi, koliko je njegova lutka pomagala pri skupinski lutkovni predstavi ali dejavnosti, mu prepričanje v samega sebe malo naraste. Ko se to zgodi prvič, se njegov pogled na samega sebe začne spreminjati. Veliko vlogo ima učitelj, ki daje povratne informacije – učenca pohvali za napredek in ga spodbuja k izdelavi lutke glede na njegove lastne sposobnosti. Če naloga za učenca ni pretežka, ima ta na koncu, ko lutko dokonča oziroma sodeluje v predstavi, boljši občutek in zaupanje vase (Korošec, 2006).

Otrok še ne zna oceniti, česa vsega je zmožen. Nekateri se precenijo, drugi se cenijo premalo. Učitelj mora glede na sposobnosti razdeliti naloge. Samo z osvajanjem dosegljivih ciljev lahko učenci pridobivajo pozitivno samopodobo.

2.3.3.2 KREPITEV SAMOZAVESTI

Koroševa (2006) nadaljuje, da ko učenec vidi, kaj vse je dosegel sam, se poleg spreminjanja pogleda nase krepi tudi njegova samozavest. Tihim otrokom lahko lutka pomaga pri integraciji v skupino, učenec pa se sčasoma začne odpirati, ker se čuti kot del razreda (Korošec, 2006).

S pripadnostjo skupini pa rastejo tudi prepričanje vase, samostojnost in samozavest. Na začetku otrok mogoče sploh noče govoriti in je lutka medij, da sploh spregovori. Da mu toliko samozavesti, da je v komunikaciji z njo sproščen in ne čuti pritiska. Vanjo preseli svoj nesamozavestni ego, ki nato postane opazen. Brez lutke marsikatero stvari sploh ne bi izrekel, tako pa z njeno pomočjo postane še kako pomemben. Obratno izkušnjo doživijo samozavestni otroci. Ti so prisiljeni svoj ego podrediti lutki. Tako se pokažejo še druga nagnjenja, ki so bila prej skrita (Majaron, 2014).

Mogoče se marsikateremu otroku zdi, da se od njega pričakuje preveč, zato mu lutka omogoči, da vsaj za nekaj časa pobegne od zahtev okolja. Postane lahko običajna oseba, taka kot vsi drugi, ali pa še bolj skrita, namesto da bi bil v središču pozornosti, tako kot po navadi.

2.3.4 POZITIVNI UČINKI NA FIZIČEN RAZVOJ

Ne glede na to, kakšna je lutka, piše Helena Korošec (2006), jo morajo učenci znati obvladovati. Njuni gibanje in premikanje zahtevata od animatorja določene fizične spretnosti. Učenci lahko za animacijo lutk uporabljajo različne dele svojega telesa, s čimer ti postajajo spretnejši, bolj utrjeni in bolj razgibani. Z različnimi lutkami učenci razvijajo fino motoriko, pridobivajo občutek za simetrično ali vzporedno gibanje prstov, razgibavajo sklepe v komolcih, ramenih in zapestju, razvijajo mišice dlani, krepijo občutek za ravnotežje in obrate noge v kolkih, gležnjih in kolenih, krepijo trebušne mišice, določene lutke pa zahtevajo zelo gibčno hrbtenico (Korošec, 2006).

Vseh teh gibov otrok sprva ne usvoji oziroma so zanj še pretežki. Pomembno je, da ne obupa in se trudi še naprej. Lutka je odličen motivator, saj v otroku budi željo, da jo animira tako, kot si zasluži, čeprav to zahteva malo več vaje in razgibavanja delov telesa. Na tem mestu je pomembna tudi vloga učitelja (ali lutke v rokah učitelja), ki učenca spodbuja in mu pomaga pri vaji.

2.3.5 POZITIVNI UČINKI NA KOGNITIVNI RAZVOJ

Nekatere lutkovne tehnike potrebujejo precej razmišljanja in znanja z različnih področij, poudari Helena Korošec (2006). Dober primer so senčne lutke, pri katerih pri animaciji učenci potrebujejo občutek za prostor. Bolj ko se oddaljujejo od vira svetlobe, večja je senca (Korošec, 2006).

Tudi izmišljanje in zapomnitev besedila vplivata na učence – poleg razmišljanja in napenjanja možganov se z njima uri učenčev spomin.

2.3.5.1 RAZVOJ DOMIŠLJIJE

Helena Korošec (2006) izpostavi, da današnji šolski sistem od otroka zahteva veliko faktografskega znanja, kar je zanj prej pritisk kot zadovoljstvo. Podatki, ki si jih mora zapomniti, mu ne ostanejo prav dolgo v spominu. Delo z lutko razvija domišljijo in kreativnost. Ti dve sposobnosti sta vse bolj cenjeni ne le pri umetnikih, pač pa tudi pri drugih profilih – znanstvenikih, poslovnih in pedagogih (Korošec, 2006).

Način dela, ki zahteva učenčevo samostojno razmišljanje namesto učenja na pamet, pripravlja otroka na svet, ki ga čaka. Prej ali slej se bo otrok znašel v situaciji, ko se bo lahko zanesel le sam nase in na svoje sposobnosti. Takrat bo veliko bolj samozavesten, če bo znal razmišljati ustvarjalno in široko. Tako razmišljanje pa da ustvarjalno poučevanje, kamor spadajo tudi lutke.

2.3.5.2 RAZLOČEVANJE MED FANTAZIJO IN REALNOSTJO

Razmišljanje, da delo z lutko otroka zmede in mu zabriše mejo med realnim in fantazijskim svetom, je napačno. »Skozi dramske oz. domišljajske igre z lutko otroci postopoma dojamejo, kaj je v njihovem svetu realno in kaj ne. [...] Pogled na stvari z različnih zornih kotov, onstran realnosti, otroku pomaga razumeti realne principe.« (Korošec, 2006, str. 113)

Sveta domišljije tako ne morejo mešati s svetom realnosti, pač pa si lahko še bolj začrtajo mejo med njima. Učenci točno vedo, kaj se lahko zgodi v realnosti in česa vsega je zmožna lutka. Ta je lahko pomoč pri predstavljanju in zapomnitvi dejstev in podatkov. Učencem je lahko asociacija, da si določeno snov ali vsebino bolje zapomnijo in jo ohranijo v spominu dlje časa. Z njo se sicer ukvarjajo v fantazijskem svetu, a to znajo povezati z realnim svetom. Boljše pomnjenje je posledica doživljanja z več čutili hkrati in pa skozi čustveno doživljanje ob lutki.

2.3.5.3 OTROKOV GOVORNI RAZVOJ

O tem sem pisala že pri neverbalni komunikaciji, razvoju samozavesti in samopodobe. Vse štiri dimenzije so povezane. Neverbalna komunikacija sčasoma pripelje do govora. Pogosteje ko je učencu omogočeno ukvarjanje z lutkovno dejavnostjo, bolj se razvija njegov govor. Dlje ko je temu izpostavljen, bolj je spreten z besedami, njegov govor je bolj tekoč, njegov besedni zaklad pa vse večji. V govoru se pojavlja vse manj napak, vse boljši je v improvizaciji. Tako rasteta tudi njegova samopodoba in samozavest.

2.3.5.4 SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI

»Ne samo prvo triletje devetletne šole, tudi v višjih razredih predstavlja igra z lutko velik izziv, ki sprošča asociacije, omogoča produciranje idej, ugodje in sproščenost ob ustvarjalnem reševanju problemov. [...] S senzibilnim vodenjem otrokom dopuščamo lastne rešitve in jim z nasveti pomagamo iz morebitne zagate.« (Korošec, 2006, str. 121–122)

Edvard Majaron (2002) piše, da lutkovne dejavnosti razvijajo učenca v osebnost s širokim pogledom na svet, ki je zmožen povezovanja različnih področij in ustvarjalnega iskanja rešitev. Učenec pa ne more široko in ustvarjalno razmišljati, če je njegov način dela ozek in usmerjen le v rezultate, ne pa na pot, ki vodi do tja. Tukaj ne gre le za ustvarjalnost v mišljenju, pač pa tudi za ustvarjalnost pri izdelavi lutke. To mora izdelati vsak učenec sam, s svojimi rokami, svojimi idejami, energijo in čustvi. Nemalokrat nas mladi umetniki presenetijo in izdelajo podobo pojma, ki mu ne bi pripisali, da ga učenec razume: rojstvo, strah, jeza, veselje, žalost, lenoba (Majaron, 2002).

Pogosto pa smo tudi učitelji tisti, ki učence podcenjujemo. Če smo jim dovolj dober zgled, tudi s svojimi lutkami, in jih pravilno usmerjamo ter spodbujamo, bodo znali povezati svoje izkušnje ter ustvariti dobro in primerno lutko.

2.3.5.5 INTELEKTUALNI RAZVOJ

Učenec ob delu z lutkami pridobi veliko na vseh področjih, čeprav sam tega mogoče ne opazi. »Z lutko zmore učenec več in hitreje. Zavedati se moramo, da naj uporaba lutkovnih elementov vodi k uprizoritvi. Ta je za učence vseskozi močna motivacija in ob tem niti opazil ne bo, česa vsega se je že naučil.« (Majaron, 2002, str. 62)

Tako pridobi na jezikovnem področju, ko oblikuje besedila za predstave, tvori pravilen vrstni red besed, veliko pa pridobi tudi iz improvizacije. Nauči se hitrega razmišljanja in tvorjenja odgovorov. Ob vsem tem ne občuti, da se uči, pač pa, da se igra in zabava. Znanje in spretnosti pridejo mimogrede.

»Poleg učenja dejstev, pojmov in zakonitosti, ki jih zahteva učni načrt, se otrok s kreativno dramo uči celostno, vsem telesom in vsem mišljenjem. Spoznava svoje telo, spoznava svoja čustva, ki jih v igri z lutko tudi lažje razume, vživlja se v situacije drugih oseb, zato tudi njih lažje razume, z veliko motivacije pa rešuje zastavljene probleme, si odkrito hitreje zapomni in z lahkoto usvoji kurikularne cilje.« (Korošec, 2006, str. 123–124)

Učenje z lutko je torej učenje, poučevanje in vzgajanje hkrati. Učenci se z njeno pomočjo razvijajo celostno, razvijajo svojo osebnost, utrjujejo socialno vedenje in širijo svoje znanje. To vse se nanaša na priporočila kurikuluma, večkrat pa zaide tudi na druga področja, ki jih mimogrede zajame.

2.4 VRSTE LUTK

Kot sem že omenila, je lutka lahko vse, kar oživimo v metaforo. Vsaki stvari ali predmetu lahko narišemo očesi in usta in jo začnemo animirati. Lahko pa lutko tudi izdelamo iz različnih materialov. V nadaljevanju bom predstavila nekaj primerov lutk, ki jih lahko uporabi učitelj pri pouku ali pa jih izdelata učenec sam.

Edvard Majaron (2002) poudari, kako pomembno je, da učenec svojo lutko izdelata sam, za kar pogosto sploh ne potrebuje veliko materiala in časa, uporabiti mora le domišljijo. Tudi lutka, ki jo izdelata učitelj, ne potrebuje dragih materialov in zelo natančne izdelave. Pa vendar videz lutke pomaga ustvariti lutkin značaj in od njega je odvisno, kako bodo učenci lutko dojemali. Pomembno je, iz kakšnega materiala je izdelana, kakšne so oblika lutke, barva in velikost ter tudi, kako so narisani deli obraza (Majaron, 2002).

Vse to moramo imeti v mislih, ko izbiramo najprimernejšo lutko za učence. Postaviti si moramo jasen cilj, kaj želimo doseči in nato izdelati lutko, ki bo to omogočala.

2.4.1 ROČNA LUTKA

Zdenka Golub (2003) pojasni, da je to lutka, ki jo animator natakne na roko in jo animira s tremi prsti. Z njo v roki se učenec enači z različnimi osebami ali živalmi, se vživlja v različne vloge in izraža svoje želje, skrbi, stiske, veselje, radost itn. Mlajši učenci se z njo poigravo čisto sami (Golub, 2003).

Ne sme biti večja od roke, saj jo učenec le tako lahko animira in išče nove možnosti za igro z njo. Razvija fino motoriko in moč prstov, saj imajo vsaj trije svojo nalogo, brez katere se lutka ne more premikati (Korošec, 2006).

Majaron (2002) pravi, da je taka lutka animatorjev partner ali celo njegov »nadrejeni«, saj je navadno nad njim. Do take lutke ima otrok torej veliko spoštovanje in jo dojema kot avtoriteto. Ročno lutko je v tem primeru najbolje uporabiti v problemskih situacijah – pri reševanju konfliktov, vključevanju otrok v skupino, pri obvladovanju vedenjskih motenj, učnih težavah itn. Učenec taki lutki zaupa, jo posluša in se z njo pogovarja. V njej lahko najde svetovalca in prijatelja, ki ga motivira za lepše vedenje, ga spodbuja k navezovanju stikov in mu pomaga pri usvajanju učne snovi (Majaron, 2002).

2.4.2 MARIONETA

Zdenka Golub (2003) opozori, da je marioneta za animiranje zahtevnejša lutka, ki jo vodimo z nitkami ali na žici. Sestavljena je lahko iz različnih materialov, tudi odpadnih: stiropor, les, plastika – predvsem pločevinke in plastenke (Golub, 2003).

Otroci jih občutijo kot projekcijo odnosa odraslih do njih, zato so jim še posebno zanimive in jih imajo radi. Predstavljajo jim svet, ki ga obvladujejo in lahko uredijo po svoje. Učitelja pri učenčevem delu z njimi ne bi smelo skrbeti, kako bo lutka obvladoval – otroci bodo uporabili svojo iznajdljivost, hodili ob marioneti, splezali na stol ali mizo in lutki tako pomagali, da se bo lahko premikala. Tako bomo dosegali več ciljev hkrati: razvijanje finomotorike, koordinacija gibanja, spoznavanje težnosti telesa itn. (Korošec, 2006)

Izdelava marionete je sprva videti zelo zahtevna, a učenci imajo ob tem vse niti v svojih rokah – v dobesednem in prenesenem pomenu besede. Ob delu z njo se otrok mogoče počuti kot zunanji opazovalec, saj ga do lutke ločijo dolge vrvice. Te lahko predvsem sramežljivemu otroku omogočijo, da se odpre in z lutko manipulira, kakor koli želi. Z njeno pomočjo lahko izreka stvari, ki si jih sam ne bi upal. Vrvce ali žice mu marioneto oddaljijo in omogočijo prostor, ki zanj mogoče ni več tako zaseben. Taka lutka je zato še posebno primerna za starejše učence, ki se jim druge lutke na prvi pogled zdijo »preotročje«.

Zdenka Golub (2003) delo z marioneto šele v tretji triadi utemelji s tem, da mora biti lutkar za njeno oživitev precej spreten, sama pa se s tem ne strinjam. Hitreje ko učenec eksperimentira z lutko in poskuša, kako jo oživiti, hitreje bo več delal z njo (Golub, 2003).

2.4.3 PLOSKA LUTKA

Je najpreprostejša lutka za izdelavo, a le dvodimenzionalna. Tega se mora animator zavedati tako pri izdelavi kot pri igranju z njo. Izdelamo jo iz tršega materiala in jo nato prilepimo na palčko. Na obraz lahko narišemo ali prilepimo dele obraza, prav tako lahko dodamo gibljive okončine. Pri animaciji moramo paziti, da je občinstvu vedno vidna (Golub, 2003).

Pomembna je za razvoj likovne občutljivosti učenca in njegove orientacije v prostoru. Ploska lutka je prenos risbe v gibanje in odnos tega do druge stvari. Učenec posredno spozna

izrazitost profilov, relativnost velikosti, pojme spredaj, zadaj in način vzpostavljanja komunikacije (Majaron, 1998).

Ker so te lutke najpreprostejše za izdelavo, jih lahko uporabljamo s katero koli starostno skupino učencev in v kateri koli situaciji. Uporabimo lahko kuhalnice, da otroci za izdelavo ne potrebujejo veliko časa, več ga lahko potem namenimo pripravi predstave. Še posebno pozorni moramo biti pri animiranju te lutke – učenec mora imeti v mislih njeno ploskovitost. Ploske lutke je mogoče vključiti v vse učne vsebine, saj lahko na karton, lepenko, papir idr. narišemo oziroma nalepimo, kakršen koli lik želimo (obraz, žival, bitje, prometni znak itn.), ga prilepimo na palčko, in že je lutka nared.

2.4.4 JAVAJKA

Zdenka Golub (2003) piše, da je javajka za izdelavo in tudi za animacijo zahtevnejša lutka. Ta ima na vsaki roki pritrjeno paličico ali žico, s katero ji lutkar premika roki. Pod ohlapno oblekico ima skrito palčko, s katero ji animator premika vrat in tako vrti glavo (Golub, 2003).

2.4.5 SENČNA LUTKA

Izdelava senčne lutke je zelo podobna izdelavi ploske lutke – iz tršega materiala izrežemo lutko in jo pritrđimo na palčko. Tudi delo z njo je podobno kot s plosko lutko. Senčno lutkovno gledališče dobimo tako, da postavimo platno in vanj usmerimo vir svetlobe, na primer grafoskop. Med njima igramo z lutkami – gledalci gledajo igro senc (Golub, 2003).

Lutke so lahko izdelane iz prosojne folije, ki jo obarvamo s transparentnimi barvami ali flomastri, animiramo pa jih lahko neposredno na grafoskopu.

Majaron (2002, str. 60) pravi, da »senčna ali prosojna lutka deluje kot del izmišljenega, pravljničnega, neoprijemljivega sveta.« (Majaron, 2002, str. 60)

Tako vrsto lutke lahko torej uporabimo pri pripravi predstave, povezane s kakšnim literarnim delom. Zlahka jo torej vključimo v pouk književnosti in tako otrokom predstavimo dramsko delo oziroma ga predstavijo sami. Ob novih nalogah ob besedilu lahko v skupinah pripravljajo nadaljevanja pravljic ali dramskih iger in jih nato uprizorijo s senčnimi lutkami. Slednje je torej zelo uporabno pri dramatizaciji literarnih del in vrsti nalog, povezanih s tem. Učenci ob pripravljanju predstave sami preizkušajo in iščejo načine animacije senčnih lutk.

2.4.6 MIMIČNA LUTKA

Mimično lutko Golubova (2003) opiše kot zelo preprosto lutko, za katero uporabimo odpadni material, rokavico ali nogavico, vrečko ali blago. To natakemo na roko in s prsti oživimo lutko – posnemamo mimiko obraza, odpiramo usta, gubamo blago itn. Pomagamo si z drugo roko ali pa si nanjo natakemo nekaj drugega in igramo z obema rokama hkrati. Besedilo si lahko izmišljujemo sproti (Golub, 2003).

Mimične lutke so uporabne za različne vsebine predvsem zato, ker jih učencem sploh ni treba izdelovati. Uporabijo le svojo domišljijo in na primer nogavico brez para uporabijo za lutko. Take lutke se mi zdijo čudovite za izražanje čustev, saj niso nujno omejene z narisanim ali nalepljenim obrazom na njih. Otrok lahko samo s premikanjem roke ali prstov spremeni izraz na lutki. Tako lahko olajša delo vase zaprtemu otroku, otroku, ki ima težave z izražanjem čustev, ali pa čustva izraža napačno. Dobro jo je uporabiti individualno s problematičnim otrokom, saj bo tako sproščeno eksperimentiral z lutko in jo tudi primerno animiral. Tako se lahko razvije spontan dialog med učiteljem in učencem – vsak ima na svoji roki lutko, ti dve lutki pa se pogovarjata med seboj.

2.4.7 OŽIVLJENI PREDMET ALI IGRAČA

Zdenka Golub (2003) pojasni, da za lutko si lahko izberemo kateri koli predmet, ga pobarvamo, preoblečemo v blago, prevlečemo s papirjem, mu narišemo ali nalepimo oči, nos in usta, in lutka je nared. Predmet pa lahko ostane tudi nespremenjen. Lutkovno predstavo lahko odigramo z igračkami, plastično embalažo, kamni, brisačkami, škarjami, ščetkami, metlami itn. Pri animiranju moramo paziti, da ne prevlada roka, ki predmet ali igračo animira. Ne sme biti vsiljiva, poudarek je na predmetu, ki pripoveduje (Golub, 2003).

Za oživljanje predmetov ali igrač lahko uporabimo vse, kar nam je na voljo. Iz navadne otroške igre lahko nastane odlična lutkovna predstava. Tak način dela je zelo primeren za delo z mlajšimi učenci, saj so še zelo navezani na svoje igrače in jih prinašajo s seboj v šolo (Golub, 2003).

»Igrača, ki jo animiramo na mizi pred seboj, kar kliče po animatorjevi pomoči, zaščiti, sodelovanju.« (Majaron, 2002, str. 60)

Igranje z igračo lahko kaj hitro preraste v animiranje lutke, ki nam lahko razkrije marsikaj. Igrača ali predmet, ki ga učenec pozna oziroma si jo (ga) izbere sam, je v otrokovih očeh vredna zaupanja. Taki lutki brez sramu lahko zaupa. Tovrstne lutke so zato najprimernejše za začetek vpeljave lutkovne dejavnosti v pouk. Učenec nima strahu pred nečim novim, saj svojo igračo pozna in jo bo z veseljem animiral. Uporabimo jo lahko tudi pri otrocih, ki imajo nizko samopodobo in se težko vključijo v dejavnost z lutko. Za znano igračo – lutko se lahko »skrijejo« in tako počasi pridobivajo samozavest za delo z drugimi lutkami in pri lutkovnih dejavnostih.

2.4.8 TELESNA LUTKA

Kot pojasni Majaron (2006), pa lutko najhitreje izdelamo na sebi – zavijamo rokav in si na komolec narišemo obraz, sezujemo si čevlje in nogavice, in stopalo je nova lutka, zavijamo hlače, in koleno postane lutka. Z malo domišljije lahko uporabimo vse dele telesa. Namesto na stopalih lahko lutke narišemo tudi na čevelj ali copat, a najboljše so tiste na golem stopalu. Lahko pozdravljajo, se kregajo, pogovarjajo itn. (Majaron, 2006).

Dejavnosti z lutkami na stopalih se mi zdijo odlične pri spoznavanju učencev. Lutke si lahko med seboj mahajo, se predstavljajo in se pogovarjajo o najljubših stvareh, tako pa se med seboj spoznavajo tudi učenci. Če lutkam na telesu damo še ime, so primerne tudi za zapomnitev določenih pojmov: pri športni vzgoji lahko učenci z lutkami na različnih delih telesa označijo svojo odzivno nogo (Odrivko), roko, s katero servirajo (Servirko), pri slovenščini pazijo, da Vijugec lepo vijuga pri pisanju pisanih črk in da Pincetko drži svinčnik kot pinceto.

2.5 NAČINI VKLJUČEVANJA LUTKE K POUKU

2.5.1 OBLIKE DELA

Lutkovne dejavnosti lahko vključimo v vse oblike dela: v skupinsko, individualno in frontalno.

2.5.1.1 LUTKA PRI SKUPINSKI OBLIKI DELA

Helena Korošec (2002) pojasni, da delo v skupinah poteka v ustvarjalnem vzdušju, zaradi sodelovanja vseh pa se naredi več. Vsak izmed učencev prispeva svoj del, kar pripomore k občutku pripadnosti in graditvi pozitivne samopodobe. Učijo se sprejemanja in spoštovanja drugih in se med seboj spodbujajo (Korošec, 2002).

Pri delu v skupini velja, da več glav več ve, zato lahko učenec iz take oblike dela veliko odnese. Ne le znanja, ki mu ga predajajo drugi člani skupine, temveč predvsem komunikacijskih spretnosti. Nauči se poslušati druge in upoštevati tudi njihove mnenja in zamisli. To je pri oblikovanju lutkovne predstave zelo pomembno. Vedno se najde kdo, ki ima zamisel, za katero želi, da se uresniči. Nekateri učenci bodo do konca vztrajali pri svoji zamisli, drugih pa ne bodo želeli niti poslušati, nekateri pa svojih zamisli ne bodo želeli niti predstaviti. K napredovanju je treba spodbujati tako ene kot druge – prve s soočanja s frustracijami, da morajo poslušati tudi druge in ne vedno biti glavni, druge pa s spodbujanjem komuniciranja.

Glede na to, da se skupine večinoma oblikujejo svobodno, se učenci v njih počutijo sproščene, kar jim omogoča napredovanje. Tudi bolj plahi bodo v skupini delali z veseljem in se zato tudi bolj izpostavljali, ko bo to potrebno.

2.5.1.2 LUTKA PRI INDIVIDUALNI OBLIKI DELA

Koroščeva (2002) piše, da otrok pri taki obliki dela išče razsežnosti svojega telesa, sposobnosti govora in domišljije. Pri delu z lutko najprej vzpostavi odnos z njo. Tako se vzpostavlja magična komunikacija med njima, ki ji sledi animiranje lutke (Korošec, 2002).

Pri individualni obliki dela lahko učenec pokaže svoje mišljenje, razmišljanje in tudi znanje. Lutka je odvisna samo od njega, njene besede so samo njegove. Zdi se mi, da taka oblika dela najbolj odraža učenca. Ob delu z lutko lahko pokaže svoja čustva, pove svoje misli in pokaže tudi svoje znanje zelo sproščeno in brez strahu.

Če gre za komunikacijo učitelj – učenec, lahko učitelj učenca z lutko usmerja, spodbuja in motivira. Lutka mu lahko daje dodatna navodila in komentira njegovo delo. Včasih je še bolj učinkovita komunikacija med učiteljevo in učenčevo lutko.

2.5.1.3 LUTKA PRI FRONTALNI OBLIKI DELA

Helena Korošec (2002) pojasni, da frontalno obliko uporabimo, kadar želimo animirati vse učence hkrati. Najbolje je to izvesti v krogu, saj je tako odprta dvosmerna komunikacija med učiteljem in vsakim učencem, pa tudi med učenci samimi. Pri klasični postavitvi učilnic prihaja ravno do pomanjkanja slednje (Korošec, 2002).

Meni se frontalna oblika zdi uporabna predvsem pri uvajanju nove snovi. Učencem lahko učitelj zaigra lutkovno predstavo in jim tako predstavi novo vsebino. Sledijo pogovor o tem, kaj so videli, in nato nadaljnje lutkovne dejavnosti. Učitelj to lažje izvede pred tablo, saj ga tako vidijo vsi učenci. Če bi sedeli v krogu, ga ne bi videli vsi. Pri tem je pomemben paravan, zlasti, kadar igrajo učenci pred vsemi drugimi.

2.5.2 METODE DELA

Uvedba in uporaba lutke pri poučevanju narekuje, da potek ure ne more biti identičen kot v razredu brez lutke. Metode dela, ki jih uporabimo za delo z lutko, se razlikujejo od metod, ki jih uporabimo pri učnih urah, ki ne predvidevajo vključevanja lutk.

Tamara Hunt in Nancy Renfro (1982) sta metode dela z lutko strnili v šest vrst dejavnosti z lutko v razredu: spontana igra, priprava prizorov, pripovedovanje, pogovarjanje, učenje in poučevanje ter izdelava.

2.5.2.1 SPONTANA IGRA Z LUTKO

Spontana igra je, kot že ime pove, preprosta oblika igre, ki se zgodi brez posredovanja odraslih. Je simbolna oblika igre. Otrok se svobodno pogovarja z lutkami, se igra z njimi (vmes spreminja vloge), lahko se igra in pogovarja več otrok hkrati. V povezavi s tem nastane tudi gledališki oder in iz spontane igre se kaj kmalu rodijo predstave.

Spontana igra z lutko je osnova za vse nadaljnje dejavnosti z lutko. Pomembno je, da otroku pustimo, da spozna lutke, da se z njimi sreča sproščeno in da sam začne ustvarjati z njimi. Tako nikoli ne bo imel strahu. Vloga učitelja torej je, da učencem da svobodo, da pustijo

domišljiji prosto pot in spontano delajo z lutko. Pomembno pa je, da učenci vidijo učitelja, kako animira lutko, še preden jo uporabijo sami.

2.5.2.2 PRIPRAVA PRIZOROV Z LUTKO

Pripravo prizorov vodi učitelj, ki učence usmerja in jim pomaga. Prizori se po navadi tvorijo na podlagi kakšne zgodbe, poezije ali glasbe, lahko pa tudi na podlagi realnega življenja ali domišljije. Učenci imajo pri pripravi scenarija prosto pot, vsak lahko prispeva svoje zamisli. Pomembno je, da na koncu učenci zaigrajo predstavo pred občinstvom.

Ta način dela se mi zdi zelo primeren za delo v skupinah po načelu sodelovalnega učenja – vsaka skupina pripravlja svoj prizor, nato pa ga predstavijo drugim skupinam. Že med pripravo se učenci veliko naučijo, pa tudi ob ogledu predstav drugih. Cilji so tako z lahkoto doseženi.

2.5.2.3 PRIPOVEDOVANJE Z LUTKO

Gre za pripovedovanje zgodbe, poezije ali vsebine knjige z lutko. Če je ta v rokah učitelja, jo mora dobro oživiti in tako učencu prek doživete interpretacije predstaviti magičen svet. Ker zgodbo tako pripoveduje junak v prvi osebi, jo učenci doživijo popolnoma drugače, kot če bi jo učitelj le prebral. Učenci zgodbo in junake bolje doživijo, sprašujejo jih podrobnosti in se z njimi pogovarjajo.

Seveda pa ima lutko v svojih rokah lahko tudi otrok, ki učitelju pripoveduje in obnovi zgodbo veliko bolj doživeto, kot če bi jo le povedal brez lutke. Tudi pri tem je učencu v oporo paravan.

2.5.2.4 POGOVARJANJE SKOZI LUTKO

Učencem je večkrat težko izraziti svoja čustva, zato jim je pri delu z lutko to olajšano. Ne gre le za lutko v rokah učitelja, temveč tudi za lutko v rokah učenca. Ta mu predstavlja ščit, zaradi katerega se pred drugimi ne počuti tako izpostavljenega, zato lahko spregovori skozi lutko. Pove lahko marsikatero težavo, ki je drugače ne bi. Če pa je lutka v rokah učitelja, pritegne celoten razred. Lahko je motivator, prijatelj, pomočnik, šaljivec itn. Lutka se z učenci

lahko pogovarja različno in v različnih situacijah. Učenci lutki zaupajo in jo sprejmejo kot svojo, zato je tako delo dobro predvsem za njihov čustveni in socialni razvoj. Prek igre z lutko učenci počasi odkrivajo sebe in se zato znajo tudi bolje izražati.

2.5.2.5 UČENJE IN POUČEVANJE Z LUTKO

Lutke lahko uporabimo za motivacijo, ponavljanje, obravnavanje nove snovi itn. Načinov je veliko. Učitelj tako vsebino predstavi na zanimiv in učencem prijazen način, učenci pa se ob tem učijo celostno.

Učitelj ima pri poučevanju z lutko širok nabor možnosti. Pri obravnavanju nove snovi pripravi lutkovno predstavo, s katero učencem predstavi novo snov. Za preverjanje predznanja prav tako lahko uporabi lutke – bodisi lutka sprašuje učence, kaj že vedo, bodisi učenci sami pripravijo lutkovne predstave. To metodo učitelj lahko uporabi tudi pri utrjevanju ali preverjanju znanja – učencem da nalogo, da iz obravnavane snovi pripravijo lutkovno predstavo in jo nato predstavijo drugim. V višjih razredih (četrti, peti in šesti razred) je ta metoda lahko uporabna tudi za usvajanje nove snovi. Učitelj učence razdeli v skupine. Vsaka skupina nato dobi določeno temo. S pomočjo literature nato pripravi lutkovno predstavo in tako predstavi svojo temo. Preostale skupine se nato iz videnih predstav naučijo učno snov. Sprva je mogoče tako delo videti zamudno, pa vendar ni. Učitelj bi za obravnavo štirih snovi potreboval štiri ure, v tolikšnem času pa tudi skupine učencev pripravijo vsaka svojo predstavo.

2.5.2.6 IZDELAVA LUTKE IN SCENE

Lutka, ki jo otrok izdelava, je taka, kakršno si je on zamislil. Čeprav se učitelju zdi, da ni dovolj lepa in da ji kaj manjka, bo to učenca le potrdilo. Učitelj mora učence spodbujati, da razvijajo svojo ustvarjalnost, ne pa jih kritizirati, kajti učenci so najbolj ponosni na to, kar naredijo sami. In samo s tako lutko bodo z veseljem delali.

Za lutkovne predstave v razredu ni nujno, da izdelamo sceno, kot bi jo pričakovali od lutkovnih predstav v gledališču. Če gre za manjšo predstavo, je lahko temu primerna tudi scena.

Izkoristimo tisto, kar imamo – likovne izdelke učencev, klopi, mize, panoje, kartone, škatle itn. (Delaš in Vukonić-Žunič, 2009)

Scena lutkam doda še piko na i, a pri vključevanju lutk k pouku ni tako pomembna.

Kar je za učence večjega pomena, je paravan. Ta učencem zelo olajša animacijo. Paravan je lahko narejen zelo hitro, zanj pa uporabimo različne pripomočke, ki jih najdemo v učilnici. Na primer: na mizo postavimo stole, čez pa razgrnemo blago, in paravan je nared. Prav tako lahko razstavimo veliko kartonsko škatlo in jo postavimo pokonci. Za to steno se skrijejo otroci in zaigrajo prizor.

2.6 LUTKA PRI RAZLIČNIH ŠOLSКИH PREDMETIH

Ni splošnega pravila, h kateremu šolskemu predmetu spada katera lutka. Od učitelja je odvisno, kako bo lutke sploh vključil v pouk. Pri tem potrebuje veliko domišljije in ustvarjalnosti. Premisliti mora, kaj želi z lutko in lutkovnimi dejavnostmi doseči, in temu primerno izbrati lutke. Gotovo pa je tak način poučevanja primeren pri vseh šolskih predmetih, tudi pri tistih, za katere bi sprva lahko rekli, da so prerresni za kaj takega. Ravno pri teh predmetih lahko lutka pride še bolj do izraza, saj s humorjem razbije monotonost resnih tem, ki jih morajo učenci obdelati. Je njihov motivator, ki jim še tako dolgočasno uro lahko naredi zanimivo. Spodbuja jih in jim pomaga, učenci pa se mimogrede učijo.

2.6.1 LUTKA PRI RAZREDNI URI

Razredna ura je čas za krepitev medsebojnih odnosov. Vključuje lahko široko paleto različnih tem, na primer prijateljstvo, sodelovanje, pravičnost, drugačnost strpnost itn.

»Neizogibna je v pridobivanju moralnih, etičnih, estetskih, kulturnih, civilizacijskih, tradicionalnih, socialnih in drugih vrednosti.« (Delaš in Vukonić-Žunič, 2009, str. 53)

Helena Korošec (2009) za primer piše o lutkovni predstavi o drugačnosti, ki jo zaigra učitelj in jih s tem pripravi na razmišljanje o tej temi. Sledi pogovor, nato pa priprava improviziranih prizorov z različnimi lutkami, ki si jih izberejo otroci sami. Delajo v svobodno izbranih

skupinah in pripravljajo kratke predstave, ki jih pozneje zaigrajo. Po vsaki sledi pogovor o tem, kaj so učenci videli (Korošec, 2006).

Tako se lahko obdelava veliko tem, če ne celo vse. Učitelj z nečim, na primer s svojo lutkovno predstavo, odpre temo in pri učencih vzbudi zanimanje. Sledi pogovor, nato pa njihovo ustvarjanje na to temo. Učenci imajo svoje poglede na stvari in ko pride do lutkovnih predstav, se iz tega ogromno naučijo tako gledalci kot igralci. Tako delo ni monotono in omogoča sodelovanje vseh učencev.

Učenec lahko prek predstave izrazi svoje težave, kar mora učitelj prepoznati in skladno s tem ponuditi svojo pomoč (Delaš in Vukonić-Žunič, 2009).

Učitelj mora biti pozoren na vedenje učencev še posebej, kadar gre za občutljive teme. Učenci lahko s pomočjo lutke povedo veliko več kot brez nje.

2.6.2 LUTKA PRI MATERNEM JEZIKU

Edvard Majaron (2014) piše, da je lutka zelo dobrodošla pri začetnem opismenjevanju. Nekateri otroci v prvem razredu že znajo brati in pisati, drugi se morajo tega šele naučiti. Lutka lahko zmanjša razlike med njimi, še posebno zadnji se lahko z njeno pomočjo izkažejo pri kreativnem pripovedovanju, igranju zgodb itn. Učence zelo stimulirajo tudi črke – lutke, s katerimi zlogujejo, sestavljajo besede in jih prepoznavajo (Majaron, 2014).

Helena Korošec (2006) poudari, da je cilje iz učnega načrta je lažje doseči z lutko oziroma z metodiko lutkovne in gledališke vzgoje z različnimi dejavnostmi. Lutka na rokah učitelja išče začetni ali končni glas, zloguje (pri tem se moti in otroci jo popravljajo), z njo učitelj vzpostavlja vsakodnevno komunikacijo (jutranji pozdrav, priprava na malico). Že prej omenjene črke – lutke lahko počnejo različne vragolije, med odmorom pa oživijo v spontanah igranih. Učenci z lutkami oblikujejo prizore in tako vadijo načela dialoškega sporazumevanja. Besedno umetnost nadgradijo z gledališkimi izraznimi sredstvi. Lutka jim pomaga, da pred razredom spontano govorno nastopijo in recitirajo pesem nemehanično, temveč doživeto (pred tem z lutkino pomočjo doživijo zvočnost pesmi, motive in vsebino). Ob kreativni igri z lutko si bogatijo besedni zaklad, z njeno pomočjo se lažje identificirajo s književno osebo po poslušanem umetnostnem besedilu (Korošec, 2006).

2.6.3 LUTKA PRI MATEMATIKI

Kot pojasni Koroščeva (2006), je lutka pri matematiki je sploh v prvem triletju lahko odličen pomočnik. Je pripomoček, ki lahko učencem razloži in pokaže marsikateri pojem. S konkretno stvarjo v svojih rokah si stvari lažje predstavljajo. Učenci na začetku šolanja še razvijajo svoje številske predstave. Najbolje je, da ta proces poteka s praktičnimi aktivnostmi, ki omogočajo izkušensko učenje. Prstne lutke učenci lahko uporabijo pri seštevanju in odštevanju do deset, s kljunčkom ptička pa učitelj pokaže pojma več in manj, nato pa si z njim pomagajo tudi učenci (Korošec, 2006).

Seštevanje ter pojma več in manj so za učence sprva precej abstraktni. Učitelj jim zato največkrat da nasvet, da naj uporabijo svoje prste. Z uporabo prstnih lutk ali obrazov, narisanih na prstih ali dlani, gredo lahko še korak dlje. Prsti niso le za pomoč, temveč so njihovi zavezniki, ki jim pomagajo reševati račune. Tudi če se zmotijo, jih to ne odvrne, da ne bi računali naprej. Pomočniki na prstih jih motivirajo za zabavno učenje.

Lutke se mi zdijo zelo uporabne pri usvajanju geometrijskih predstav – geometrijski liki in pozneje telesa lahko zaigrajo čudovite predstave o sebi. Učenci se med oblikovanjem lutk, predstave in gledanja predstav drugih učijo ali ponovijo snov. Prav tako jih lahko uporabimo pri merjenju, bodisi za primerjavo standardne in nestandardne enote ali pa za prikaz odnosov med različnimi merskimi enotami. Takrat lahko uporabimo različne predmete, povezane s temi vsebinami, ki postanejo lutke (meter, ravnilo, vrč, tehtnica itn.).

2.6.4 LUTKA PRI TUJEM JEZIKU

Livija Kroflin (2012) piše, da igranje z lutko otroka spodbuja h govoru, ki se razvije spontano. V pogovoru z njo se otrok ne počuti pod pritiskom, temveč je sproščen. Ker njegovo besedišče v tujem jeziku še ni toliko razvito, da bi se lahko izražal z besedami, mu lutka v njegovih rokah omogoča neverbalno komunikacijo (Kroflin, 2012).

Kroflinova (2012) v nadaljevanju predstavi tri zamisli za delo s književnim besedilom v tujem jeziku: to je lahko že napisano kot lutkovna predstava, lahko je zgodba, ki jo učenci nato »predelajo« v lutkovno predstavo, lahko pa jo napiše skupina učencev ali eden izmed njih. Prva zamisel, torej že napisana lutkovna predstava je najboljši način za zapomnitev besed in jezikovnih struktur in zato najbolj primerna za učence z malo znanja tujega jezika. Besedila

morajo biti primerna starosti in znanju otrok – mlajši si izberejo krajša, starejši pa daljša, čeprav je zanje bolj smotrno, da si jih izmislijo sami. Lutke v procesu dramatiziranja besedil vključimo čim prej. Te si otroci izberejo ali izdelajo sami.

Druga ideja je dramatizacija filma, zgodbe, risanke ali pravljice. Besedilo oziroma delo, ki ga izberemo za izhodišče, je lahko otrokom znano ali ne (v tem primeru ga nekdo prebere oziroma si ga ogledajo). Pomembno je, da ga poenostavimo. Prvi vzrok za to je omejeno znanje otrok, drugi pa dejstvo, da lutke ne prenesejo veliko besedila in je pomembnejša akcija. Ko učenci delo spoznajo, ga obnovijo, nato pa se razdelijo vloge in izdelajo lutke. Sledijo vaje, na začetku predvsem improvizacija, s katero se oblikuje besedilo, in nato predstavitev. Glede na število otrok, ki nastopajo v predstavi, se lahko vloge dodajajo ali odzemajo, saj morajo vsi imeti možnost nastopa. Tudi za tiste, ki se v tujem jeziku še ne želijo izražati, se najde vloga, ki jim omogoča sproščen nastop. Ni nujno, da je dramatizacija ista kot izhodiščna zgodba oziroma film. Če so otroci med improviziranjem zašli drugam, nima smisla, da vztrajamo pri prvotni zgodbi.

Oblikovanje lastnega besedila lahko poteka različno:

- z nekaj stavki – izreče jih eden izmed učencev ali učiteljica, lahko se tudi preberejo, sledi improvizacija;
- z določenim likom – okoli katerega potem poteka zgodba: lahko je bitje iz sedanjosti, preteklosti ali izmišljeno bitje;
- s predmeti – učenci prinesejo različne predmete, ki se morajo nato pojavljati v besedilu, lahko so pravi ali izmišljeni, pri tem lahko predstavljajo določeno vlogo;
- z zapletom – nekdo pove začetek, ko pa se zaplete, nadaljujejo drugi in besedilo se z domišljijo učencev lahko piše samo od sebe.

Ko je besedilo pripravljeno, sledijo razdelitev vlog, izdelava lutk, vaje in na koncu predstava (Kroflin, 2012).

Dejavnosti lahko potekajo s celotnim razredom ali v skupinah znotraj razreda. Prvi način nam omogoča, da imamo hkrati vse učence pod nadzorom, opazujemo lahko njihovo vlogo v skupini, vključevanje in napredek, vendar je pri tem vloga učitelja večja in ustvarjalnost učencev manjša. Delo v manjših skupinah da otroku več možnosti za razvijanje jezikovnih zmožnosti, saj bo v manjši skupini prej dobil vidnejšo vlogo z več besedila kot pa v večji skupini. Če je razred razdeljen na manjše skupine, se učitelj ne more posvečati vsem naenkrat,

zato je pri oblikovanju skupin treba razmišljati tudi o tem. V skupinah so torej šibkejši in močnejši učenci skupaj, saj slednji lahko pomagajo prvim. Prednost dela v skupinah je večja motivacija, saj skupine na neki način med seboj tekmujejo. Enak postopek je tudi pri maternem jeziku.

2.6.5 LUTKA PRI SPOZNAVANJU OKOLJA, NARAVOSLOVJU IN DRUŽBI

Pri spoznavanju okolja in pozneje pri naravoslovju in družbi učenci spoznavajo svet okoli sebe. Ker otroci veliko že vedo, so lutke odličen pripomoček. Z njimi lahko preverimo predznanje, ki ga učenci že imajo o predvideni vsebini. Učenci pripravijo improvizirane predstave, iz katerih lahko učitelj vidi, kaj vse že znajo. Ob pripravljanju predstav se učenci lahko marsikaj naučijo eden od drugega, pa tudi pozneje, ko gledajo predstave drugih. Učitelj torej obravnavanje nove snovi začne oziroma nadaljuje od tam, namesto da bi podcenjeval njihovo znanje (kar se lahko zgodi).

Vsebine pri teh predmetih so obširne, zato so tudi možnosti za vključitev lutkovnih dejavnosti kjer koli. Ker učitelji učimo o svetu okrog nas, imamo ogromno lutk že okoli sebe. Tako prihranimo čas, saj ga otroci ne izgubljajo z izdelovanjem svojih lutk. Če pa jih, je najbolje uporabiti naravne materiale. Pri naravoslovju namesto zelenega papirja, iz katerega nato izrežemo na primer žabo, lahko uporabimo kar zelene liste in iz njih izdelamo travo. Ustvarjalni prostor je zunaj, v naravi, prav tako lutkovno gledališče. Stik z okoljem je pomemben in otroci ga lahko doživijo tudi prek lutkovnih dejavnosti.

Helena Korošec (2006) pravi, da z lutkami lahko pripravimo prizore v vodi in na travniku. Tako učenci spoznavajo življenjske prostore. Lutke nas lahko popeljejo tudi v svet poklicev (Korošec, 2006).

2.6.6 LUTKA PRI LIKOVNI UMETNOSTI

Lutka lahko prebudi učenčevo likovnost (Delaš in Vukonić-Žunič, 2009).

Ko učenec izdeluje lutko, se hkrati uri na likovnem področju. Skicira, oblikuje zamisel, riše, reže, lepi, barva ter dodaja dodatke in podrobnosti. Pri uri likovne umetnosti pa so lutke lahko prisotne tudi drugače kot le v procesu izdelovanja. Pri urah likovne umetnosti se lahko

znajdejo lutke, ki predstavljajo likovne pojme, oživijo lahko različni likovni pripomočki ter pred učenci predstavijo likovne tehnike, oživijo lahko tudi končni izdelki (sploh pri kiparjenju), postanejo lutke in zaigrajo predstavo.

2.6.7 LUTKA PRI GLASBENI UMETNOSTI

Ob glasbi lahko zapojejo različne vrste lutk – kolenčne, lutke na dlani idr. (Korošec, 2006)

Učencem bi bilo gotovo zanimivo slišati, kako poje kolenčna lutka, kakšen ritem daje lutka na dlani, kako pleše telesna lutka, kako prstne lutke igrajo na različne instrumente in še veliko več. Lutke pri glasbeni umetnosti res nimajo omejitev. Lahko jih uporabimo kot predstavitev tonov in not (paravan je notno črtovje), kot predstavitev različnih glasbenih pojmov (na primer lutka Forte je glasna, Piano pa tiha), kot predstavitev, kako igramo na instrumente itn. Načinov je res veliko. Pri učenju in ponavljanju novih pesmi lahko učence vseskozi spremlja lutka dirigent, ki jim dirigira, daje ritem in dinamiko. Oživi lahko v rokah učitelja ali učenca, ki se hkrati s tem uči in ponavlja dirigiranje, dinamiko pa tudi vodenje skupine, razvija koordinacijo prstov, ki je pomembna pri igranju na glasbila, in še veliko več.

2.6.8 LUTKA PRI ŠPORTU

Učencem, ki jih je nekaterih športnih aktivnosti, na primer prevalov, skokov v višino, skokov čez kozo idr., strah, je lahko lutka pri športu pomočnik in motivator. Pokaže jim, da vaja ni tako težka in jih spodbuja k izvedbi. S humorjem sprosti učenca in mu da pogum za vajo. Tudi če je učencu ne uspe izvesti tako, kot bi moral, ali pa, če ga je še vedno strah, ga lutka še naprej spremlja. Ta lutka je lahko v rokah učitelja, pa tudi učenca. Najbolje je, da je to učenec, ki je aktivnost že izvedel pravilno oziroma se tudi v prostem času ukvarja s tem, na primer trenira gimnastiko, saj mu tako učitelj lahko zaupa.

Lutka pri športu lahko ponovi pravilne tehnike izvedbe določene vaje. Zdi se mi boljše, da učitelj sam pokaže vajo (v tem delu se lutka izpusti), nato jo učenci vadijo, na koncu pa z lutkovnimi prizori ponovijo pravila in potek. Pri igrah z žogo se lahko oblikujejo skupine, vsaka pa v lutkovni predstavi opiše eno igro (košarka, odbojka, nogomet, rokomet) – pravila, način igranja, kaj je pomembno itn.

2.6.8 LUTKA KOT MEDPREDMETNA POVEZAVA

V današnjem šolskem sistemu se ne ločuje več strogo matematike od spoznavanja okolja ali glasbene umetnosti od športa, temveč se vse bolj poudarja povezovanje različnih predmetov.

Prav zato z lahkoto vmes umestimo tudi lutko, ki povezuje veliko predmetnih področij. Že sama izdelava lutke predmete, pri katerem sprva uporabimo lutko, poveže z likovno umetnostjo in tehniko. Če predstavo oblikujemo kot muzikal, lutka predmete poveže tudi z glasbeno umetnostjo in športom. Povezovanja drugih predmetov so odvisna od značaja lutk(e) in obravnavanih učnih snovi.

Učenci z lutko »spoznavajo svoje naravno in družbeno okolje, različne poklice, preko literature in interneta zbirajo informacije, obiskujejo razne ustanove, spoznavajo zgodovino domačega kraja – vse za prijateljico lutko. Domišljijski svet s pomočjo lutke vnašamo v otrokov vsakdanjik v šoli« (Korošec, 2006, str. 130).

Učitelj lahko izdelava razredno lutko, ki nato povezuje vse predmete. To je lahko vsevedna lutka, lahko pa tudi »ničvedna« in jo morajo pravzaprav učiti učenci. Tako lahko pri naravoslovju postavi vprašanja, ki pravzaprav preverjajo znanje slovenščine. Lutka na primer ne ve, ali se hrast piše z malo ali z veliko začetnico. Sredi ure spoznavanja okolja lahko zapoje pesem o varnosti v prometu, pri matematiki pa vključi še učenje števil v angleškem jeziku. Tako je meja med šolskimi predmeti zabrisana, učenci pa celoten pouk doživljajo veliko bolj celostno, kar jim omogoči, da znajo povezovati različne teme med seboj.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

»Motivacija je ključni dejavnik dinamike učnega procesa: le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo itd.) in pri učenju vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev.« (Juriševič, 2012, str. 5) Avtorica (2012) še pojasni, da učencu učitelj motivacije ne damo, temveč je že v njem. Mi jo lahko le negujemo, krepimo, spodbudimo – torej učenca motiviramo ali pa pripomoremo k njenemu zniževanju oziroma ga demotiviramo (Juriševič, 2012).

Jasna Vukonič-Žunič in Božena Delaš (2009) v knjigi *Lutkarski medij v šoli* pišeta predvsem o prispevku lutke k poučevanju maternega jezika, poudarita pa uporabnost pri vseh šolskih predmetih. Učenci pridejo z lutko do novih spoznanj in znanja ter se učijo z igro (Delaš in Vukonič-Žunič, 2009, str. 53).

Raziskave za tak način poučevanja so potekale tudi v tujini. Na Danskem je Jeanne Vilhelmsen v osnovno šolo uvajala učenje prek gledališča. Poučevala je z dramo, otrokom igrala kratke predstave, te pa so oblikovali tudi oni. Ugotovila je, da to, predvsem od učencev, zahteva veliko koncentracije, kar pa za nikogar izmed njih ni bilo težko, tudi za po navadi moteče otroke ne. »Koncentracija je nalezljiva.« (Hamre, 2004, str. 52)

V svojem magistrskem delu sem poskušala tudi sama ugotoviti, koliko poučevanje z lutko pripomore k motiviranosti učencev in jim posledično pusti tudi več znanja kot poučevanje brez nje. Gotovo je lutka svojevrsten motivator, ki ga žal ne uporabljamo dovolj. Otroku je zanimiva že zato, ker jo premalokrat vidi in uporablja. A otrok mora iz šole prinesiti tudi znanje, ne samo dobrih občutkov in navdušenja za delo z lutko. Prav zato me je zanimalo, ali so razlike pri končnem znanju učencev pri naravoslovju in tehniki, slovenščini ter angleščini po poučevanju z lutko in brez nje.

3.2 NAMEN RAZISKAVE

Namen magistrskega dela je bil raziskati, kakšen vpliv ima lutka na učence drugega in četrtega razreda. Zanimala me je primerjava med znanjem in motivacijo učencev, ki sem jih poučevala z lutko, in tistimi, ki sem jih poučevala brez nje. Prav tako pa me je zanimala uporaba lutke pri različnih šolskih predmetih.

3.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE

3.3.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V magistrskem delu sem želela raziskati:

1. Kako lutka vpliva na učence?
2. Ali lutka učence bolj pritegne in motivira za učno snov?
3. Ali se poučevanje z lutko razlikuje od poučevanja brez lutke?
4. Ali si učenci učno snov bolje zapomnijo pri poučevanju z lutko ali pri poučevanju brez nje?
5. Kako lahko učitelj uporablja lutke pri naravoslovju in tehniki, slovenščini in angleščini?

3.3.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Na podlagi tega in uporabljene literature sem postavila te hipoteze:

1. Lutka učencem pomaga, da se bolj vživijo v snov in jo zato bolj razumejo.
2. Z lutko so učenci bolj motivirani za učno snov.
3. Poučevanje z lutko je težje kot poučevanje brez nje.
4. Učenci si pri poučevanju z lutko snov bolje zapomnijo.
5. Pri izbiri in uporabi lutke moramo upoštevati učno snov in predmet ter vrsto lutk.

3.4 METODOLOGIJA

3.4.1 VZOREC

Raziskava je vključevala več namenskih vzorcev – drugi in četrti razred Osnovne šole Milana Šuštaršiča; v drugem razredu sem poučevala angleščino, v četrtem pa naravoslovje in tehniko ter slovenščino. En oddelek vsakega razreda je predstavljal eksperimentalno skupino, v kateri je bila vključena lutka, drugi pa kontrolno skupino, v kateri lutke nisem uporabila.

| RAZRED | UČNI PREDMETI | ODDELEK | NAČIN POUČEVANJA |
|-----------|--|---------|-----------------------|
| 2. razred | tuji jezik – angleščina | 2. b | poučevanje z lutko |
| | | 2. c | poučevanje brez lutke |
| 4. razred | naravoslovje in tehnika, slovenski jezik | 4. a | poučevanje brez lutke |
| | | 4. b | poučevanje z lutko |

Tabela 1: Struktura vzorca po učnih predmetih in načinu poučevanja

Učenci 4. a razreda so bili učno boljši kot učenci 4. b, v katerem so bili kar trije učenci z odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Prav to je bil razlog, da sem lutko uporabila v b-oddelku četrtega razreda. Med oddelkoma drugih razredov ni bilo velikih razlik.

Pri slovenščini je bil moj vzorec pri analiziranju rezultatov preizkusa znanja 12 učencev 4. a in 17 učencev 4. b, pri naravoslovju 13 učencev obeh razredov. Pri angleščini je bil moj vzorec 14 učencev 2. b in 15 učencev 2.c razreda.

3.4.2 METODA RAZISKOVANJA

Raziskovala sem na Osnovni šoli Milana Šuštaršiča v Ljubljani v dveh razredih, drugem in četrtem. V drugem sem poučevala in preverjala znanje pri angleščini, v četrtem pa pri naravoslovju in slovenščini. Raziskovala sem z eksperimentalno metodo – v enem izmed oddelkov vsakega razreda sem poučevala z lutko, v drugem pa brez nje. Uporabila sem

deskriptivno metodo znanstvenega raziskovanja. Podatke sem pridobivala z načrtnim opazovanjem. Opažanja sem si sproti zapisovala.

Najprej sem preverila predznanje določenih vsebin pri naravoslovju, slovenščini in angleščini, nato pa na podlagi tega pet ur poučevala z lutko oziroma brez nje. Preizkus predznanja je bil pomemben zato, ker mi je dal izhodišče, na katerem sem nato načrtovala preostale učne ure. Sledil je preizkus znanja, čez en mesec pa še eden. Ta je bil enak kot prvi, saj me je zanimala tudi trajnost znanja. Pri naravoslovju in tehniki je bil preizkus pisni, pri angleščini pa ustni.

Za preverjanje znanja in trajnosti znanja sem uporabila statistično kvantitativno analizo (aritmetična sredina) in kvalitativno analizo prostih odgovorov.

3.4.3 SPREMENLJIVKE

Neodvisne spremenljivke:

1. razred
2. šolski predmet
3. način poučevanje (z lutko, brez lutke)

Odvisne spremenljivke:

1. znanje
2. trajnost znanja
3. motivacija učencev

3.4.5 OPIS ZBIRANJA PODATKOV

Podatke sem zbirala s kvalitativno in kvantitativno tehniko.

V četrtem razredu sem bila prisotna šestnajst ur, v drugem pa štirinajst. Prvo uro sem izvedla preizkus predznanja. Pri naravoslovju sem to opravila s kvizom na temo promet (skupine učencev so med seboj tekmovali). Pri slovenščini so učenci opisovali osebo, nato pa v paru ugotavljali, kaj obsega opis osebe. Pri angleščini sem z različnimi igricami preverjala predznanje poznavanja barv, števil in preprostih ukazov. Pri slovenščini in angleščini sem lutki uvedla že pri preverjanju predznanja, pri naravoslovju in tehniki pa šele pri učnih urah.

V četrtem razredu sem nato pet ur poučevala naravoslovje in tehniko ter slovenščino. V 4. a sem učila brez lutke, v 4. b pa z lutko. V drugem razredu sem angleščino poučevala štiri ure, v 2. b z lutko, v 2. c pa brez lutke.

Sledil je preizkus znanja, čez en mesec pa še preizkus trajnosti znanja, ki je bil enak kot preizkus znanja.

| RAZRED | UČNI PREDMETI | ŠTEVILO UR |
|-----------|-------------------------|---|
| 2. razred | tuji jezik – angleščina | Preverjanje predznanja + 4 učne ure + preverjanje znanja + (čez mesec dni) preverjanje trajnosti znanja |
| 4. razred | naravoslovje in tehnika | Preverjanje predznanja + 5 učnih ur + preverjanje znanja + (čez mesec dni) preverjanje trajnosti znanja |
| 4. razred | slovenski jezik | Preverjanje predznanja + 5 učnih ur + preverjanje znanja + (čez mesec dni) preverjanje trajnosti znanja |

Tabela 2: Število izvedenih ur v posameznem razredu in pri posameznem predmetu

| | | |
|-----------|-------------------------|--|
| 2. razred | tuji jezik – angleščina | Deli telesa (poimenovanje delov telesa, izražanje svojine, štetje delov telesa, orientiranje v prostoru, razumevanje in izvajanje ukazov) |
| 4. razred | naravoslovje in tehnika | Promet (prometni znaki, varnost v prometu, kolo in varna vožnja z njim) |
| 4. razred | slovenski jezik | Opis osebe (kaj vsebuje opis osebe in česa ne, tabela z najpomembnejšimi podatki, kako napišemo dober opis, katere so slovnične napake, na katere moramo biti pozorni) |

Tabela 3: Obravnavane teme pri posameznem predmetu

3.4.6 CILJI IN DEJAVNOSTI PRI POSAMEZNIH UČNIH PREDMETIH

3.4.6.1 CILJI IN DEJAVNOSTI PRI SLOVENŠČINI

Učenci:

- spoznavajo sestavne dele opisa osebe in živali,
- sledijo ustnemu opisu osebe,
- izpolnijo preglednico z najpomembnejšimi besedami in podatki,
- kritično vrednotijo opis osebe,
- sestavijo opis osebe,
- s preglednico z najpomembnejšimi besedami ustno opisujejo osebo,
- po spominu čim bolj natančno zapišejo opis osebe,
- razvijajo svojo pravopisno zmožnost,
- iščejo čim več sopomenk besedam,
- vrednotijo zapis besed,
- neustrezne besede nadomeščajo z ustreznimi,
- besede postavljajo v pravilno obliko.



Slika 1: Lutka Štefan, uporabljena pri pouku slovenščine v 4. b in njegovi pomočniki (besede, ki jih v opisu osebe ne ponavljamo)

| | 4. a | 4. b |
|----------------------------|--|--|
| PRVA URA: OPISI ... | <p>Učencem sem pokazala slike petih oseb. Povedala sem jim, da bom opisala eno izmed njih, oni pa morajo uganiti, katero. Vprašala sem jih tudi, kaj mislijo, da bom v opisu te osebe povedala. Učenci so naštevali svoje predloge.</p> <p>Nato sem opisala osebo (brala opis), vendar tako, da niso mogli spoznati, koga sem opisala. Pogovorili smo se, zakaj je tako. Nato sem osebo opisala še enkrat – spet tako, da niso mogli ugotoviti, katero izmed petih oseb sem opisovala. Sledil je pogovor. Na koncu sem končno prebrala pravilen opis.</p> <p>Z učenci smo ponovili, kaj naj bi vsak opis osebe obsegal (strnili smo njihove ugotovitve iz preverjanja predznanja). Njihove predloge sem napisala na tablo. Nato sem jim prebrala opis osebe, oni pa so morali biti pozorni, ali so bili v opisu vsi bistveni podatki.</p> <p>Učenci so po prebranem opisu ugotovili, da je vseboval vse bistvene podatke. Povedala sem jim, da bom opis prebrala še enkrat, oni pa bodo nato bistvene podatke zapisali v tabelo.</p> | <p>Štefan je učencem pokazal slike petih prijateljic. Povedal jim je, da bo opisal eno izmed njih, oni pa morajo uganiti, katero. Vprašal jih je tudi, kaj mislijo, da bo v opisu te osebe povedal. Učenci so naštevali svoje predloge.</p> <p>Nato je opisal osebo (bral opis), vendar tako, da niso mogli spoznati, koga sem opisala. Pogovorili smo se, zakaj je tako. Nato je osebo opisal še enkrat – spet tako, da niso mogli ugotoviti, katero izmed petih oseb je opisoval. Sledil je pogovor. Na koncu je končno prebral pravilen opis.</p> <p>Z učenci smo ponovili, kaj naj bi vsak opis osebe obsegal (strnili smo njihove ugotovitve iz preverjanja predznanja). Njihove predloge sem napisala na tablo. Nato jim je Štefan prebrala opis osebe, oni pa so morali biti pozorni, ali so bili v opisu vsi bistveni podatki.</p> <p>Učenci so po prebranem opisu ugotovili, da je vseboval vse bistvene podatke. Povedala sem jim, da bo Štefan opis prebral še enkrat, oni pa bodo nato bistvene podatke zapisali v tabelo.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>PRVA URA: OPISI ...</p> | <p>Učenci so najprej izdelali tabelo, nato pa sem jim opis še enkrat prebrala. Za domačo nalogo so morali preglednico izpolniti.</p> | <p>Učenci so najprej izdelali tabelo, nato pa sem jim opis še enkrat prebrala. Za domačo nalogo so morali preglednico izpolniti.</p> |
| <p>DRUGA URA: KAJ JE OPIS OSEBE?</p> | <p>Učencem sem še enkrat prebrala opis osebe (Brede Jelenc), učenci pa so preverili svoje preglednice oziroma jih dopolnili, če tega še niso storili doma. Osebo so poiskali na sliki.</p> <p>Učence sem vprašala, kaj menijo, da se pri opisu osebe naredi najprej – napiše preglednico ali opis osebe. Nato smo poskušali skupaj oblikovati, kaj sploh je opis osebe, učenci pa so to zapisali v zvezke.</p> <p>Pogovorili smo se še o tem, na kaj morajo biti pri opisu osebe pozorni (ne ponavljamo, pišemo razumljivo, pazimo na ločila in velike začetnice, ne vključujemo opisa osebnosti).</p> <p>Učencem sem rekla, da naj si izberejo eno izmed oseb, ki še ni bila opisana, izdelajo tabelo s ključnimi besedami in napišejo opis. Besedilo so nato predstavili svojemu sošolcu, ki je ugibal, katero oseba je bila opisana.</p> | <p>Učencem je lutka Štefan še enkrat prebral opis osebe (Brede Jelenc), učenci pa so preverili svoje preglednice oziroma jih dopolnili, če tega še niso storili doma. Osebo so poiskali na sliki.</p> <p>Učence sem vprašala, kaj menijo, da se pri opisu osebe naredi najprej – napiše preglednico ali opis osebe. Nato smo poskušali skupaj oblikovati, kaj sploh je opis osebe, učenci pa so to zapisali v zvezke.</p> <p>Pogovorili smo se še o tem, na kaj morajo biti pri opisu osebe pozorni (ne ponavljamo, pišemo razumljivo, pazimo na ločila in velike začetnice, ne vključujemo opisa osebnosti ali svojega mnenja ...).</p> <p>Učencem sem rekla, da naj si izberejo eno izmed oseb, ki še ni bila opisana, izdelajo tabelo s ključnimi besedami in napišejo opis. Besedilo so nato predstavili svojemu sošolcu, ki je ugibal, katero oseba je bila opisana.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>DRUGA URA: KAJ JE OPIS OSEBE?</p> | <p>V paru sta se nato pogovorila, ali so bili vključeni vsi ključni podatki.</p> <p>Učencem sem naročila, da naj si za domačo nalogo zamislijo eno osebo, ji dajo ime in priimek in zanjo napišejo preglednico s ključnimi podatki. Vključijo naj čim več podrobnosti.</p> | <p>V paru sta se nato pogovorila, ali so bili vključeni vsi ključni podatki.</p> <p>Štefan je vseskozi hodil okrog, preverjal delo učencev in jim pomagal.</p> <p>Na koncu ure je rekel, da mu je dolgčas in da si želi družbe – zato morajo učenci izdelati lutke, ki jih prinesejo v šolo. Zanj naj izdelajo tudi preglednico s ključnimi podatki.</p> |
| <p>TRETJA URA: MOJ OPIS OSEBE</p> | <p>Učence sem razdelila v tri skupine. Podala sem jim navodilo – vsak mora predstaviti svojo osebo preostalim članom v skupini. Pri tem si lahko pomaga z branjem iz tabele.</p> <p>Vsak je predstavil osebe, nato pa si je izbral sošolčevo osebo in jo opisal. Opozorila sem jih, da naj bodo pri tem čim bolj natančni in podrobni.</p> <p>V skupini je vsak prebral svoj opis ene osebe, preostali pa so morali ugibati, za katero osebo gre.</p> <p>Vse skupine dela niso končale, zato so ga nadaljevale prihodnjo uro.</p> | <p>Štefan je bil vesel, ker ni bil več edina lutka. Ogleдал si je lutke in jih pohvalil. Učence je razdeli v tri skupine. Dal jim navodilo – vsaka lutka se mora predstaviti preostalim članom v skupini. Pri tem si je lahko pomagala z branjem iz tabele.</p> <p>Lutke so se predstavile, nato so jih učenci zapičili v stiropor. Vsak si je izbral sošolčevo lutko in jo opisal. Štefan jih je opozarjal, da naj bodo pri tem čim bolj natančni in podrobni.</p> <p>V skupini je vsak prebral svoj opis ene lutke, preostali pa so morali ugibati, za katero lutko gre.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">ČETRТА URA: MOJ OPIS OSEBE</p> | <p>Učenci so bili v istih skupinah kot prejšnjo uro. Skupini, ki prejšnjo uro nista dokončali dela, sta to opravili v tej uri. Skupina, ki je to že naredila, je pisala dodatno nalogo – reševanje nalog v učbeniku.</p> | <p>Učenci so bili v istih skupinah kot prejšnjo uro. Skupini, ki prejšnjo uro nista dokončali dela, sta to opravili v tej uri. Skupina, ki je to že naredila, je pripravila kratko lutkovno predstavo o sopomenkah in nadomeščanju besed, ki se preveč ponavljajo. Štefan jih je pri tem spodbujal in jim pomagal. O lutkovni predstavi se je Štefan nato pogovoril s preostalimi učenci.</p> |
| <p style="text-align: center;">PETA URA: PAZIM NA NAPAKE</p> | <p>Učencem sem razdelila učni list, ki smo ga skupaj reševali.</p> <p>V zvezke smo napisali, na kaj moramo biti še pozorni pri pisanju opisa osebe (uporaba sopomenk, ne ponavljamo istih besed ...). Učni list so učenci prilepili v zvezek.</p> | <p>Učence sem spomnila na vsebino lutkovne predstave iz prejšnje ure.</p> <p>Nato sem jim razdelila učni list, ki smo ga skupaj reševali.</p> <p>V zvezke smo napisali, na kaj moramo biti še pozorni pri pisanju opisa osebe (uporaba sopomenk, ne ponavljamo istih besed ...). Štefan je bil pri tem zelo šaljiv. Učni list so učenci prilepili v zvezek.</p> |

Tabela 4: Dejavnosti pri učnih urah iz slovenščine z lutko in brez nje



Slika 3: Prometni znaki, ki so jih izdelali učenci 4. b

| | 4. a | 4. b |
|---|--|--|
| PRVA URA: SPOZNAVANJE PROMETNIH ZNAKOV | <p>Na začetku ure so morali učenci pobarvati prometne znake tako, kot sami mislijo, da je prav. V 4. a smo imeli nato »nevihto možganov« – učenci so govorili svoje predloge, kako delimo prometne znake.</p> <p>Skupaj smo prišli do ugotovitve, da lahko že po videzu vidimo, kaj pomeni prometni znak (trikoten znak: nevarnost, obrobljen okrogel znak: ne smeš, moder okrogel znak: kaj moraš storiti, pravokoten znak: obvestila). Pokazala sem jim različne prometne znake, učenci so ugotavljali njihov pomen in jih razvrstili v skupine. Preverili so, ali so na začetku ure pravilno pobarvali prometne znake. Sledili so pogovor o pomembnosti prometnih znakov in zapis miselnega vzorca v zvezke, nato pa izdelava plakatov po skupinah.</p> <p>Vsaka skupina je morala narediti plakat o določeni skupini prometnih znakov.</p> | <p>Na začetku ure so morali učenci pobarvati prometne znake tako, kot sami mislijo, da je prav. Učencem sem zaigrala kratko lutkovno predstavo o prometnih znakih – kako jih ločimo glede na videz: trikoten znak: nevarnost, obrobljen okrogel znak: ne smeš, moder okrogel znak: kaj moraš storiti, pravokoten znak: obvestila.</p> <p>O lutkovni predstavi smo se nato pogovorili in razvrstili prometne znake glede na to, kam spadajo. Nato so učenci preverili, ali so prometne znake na začetku ure pobarvali pravilno.</p> <p>Sledila sta pogovor o pomembnosti prometnih znakov in zapis miselnega vzorca v zvezke.</p> <p>Za konec so učenci v skupinah izdelali vsak svoj prometni znak. Vsaka skupina je dobila nalogo narediti eno skupino prometnih znakov, vsak učenec v skupini pa je moral izdelati drugačen prometni znak.</p> |

DRUGA URA: SESTAVNI DELI KOLESA

Učenci so po skupinah predstavili plakate o prometnih znakih, ki so jih izdelovali prejšnjo uro. Plakate smo obesili v razredu.

Učencem sem pokazala sliko kolesa z obvezno opremo. Učenci so obvezno opremo poimenovali. Pogovorili smo tudi o tem, kako lahko poleg luči in odsevnikov na gumah še poskrbimo za svojo varnost na kolesu (npr. čelada).

Učenci so si v zvezek zapisali miselni vzorec o sestavnih delih kolesa.

Lutke so oživele, prometni znaki so se predstavili. Igrali smo se igro: določili smo sedeže, na katere so se učenci lahko usedali, eden je ostal brez sedeža. Ta je stopil na sredino učilnice in rekel (na primer): »Zamenjati se morajo vsi znaki, ki nas opozarjajo na nevarnost.« Vsi, ki so izdelali znak te vrste, so morali zamenjati svoje sedeže, eden pa je ostal brez mesta. Ta je nadaljeval z igro. Vse lutke smo zapičili v stiropor in jih pustili v učilnici.

Pred učenci je nato oživila obvezna oprema kolesa (zavore, pedala z odsevniki, odsevniki na gumah, krmilo z zvončkom, prednja bela in zadnja rdeča lučka, prednji bel odsevník, zadnji rdeči odsevník, čelada), ki je zaigrala lutkovno predstavo. Deli kolesa so se pogovarjali, kaj sploh so in zakaj so pomembni. Učenci so si v zvezek zapisali miselni vzorec o sestavnih delih kolesa.

| | | |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">TRETJA URA: VARNOST V PROMETU (S KOLESOM)</p> | <p>Z učenci smo se pogovorili o njihovi udeležbi v prometu kot kolesarji – kdaj se lahko vozijo sami, kje se vozijo ... Ugotovitve smo zapisali v zvezek.</p> <p>Sledil je še pogovor o varnosti kot pešec (tudi ponoči) in udeleženec v avtomobilu. Učenci so naštevati, kako vse pešec poskrbi za varnost (vidnost, nakazovanje smeri, upoštevanje prometnih znakov ...). V avtu mora imeti vsak pripet varnostni pas.</p> <p>Na koncu so v zvezke zapisali miselni vzorec – glede na ugotovitve učencev.</p> | <p>Z učenci smo se pogovorili o njihovi udeležbi v prometu kot kolesarji – kdaj se lahko vozijo sami, kje se vozijo ... Ugotovitve smo zapisali v zvezek.</p> <p>Učenci so se razdelili v tri skupine. Ena skupina je izdelovala lutke – pešce, druga kolesarje, tretja pa voznike avtomobilov. Poskrbeti so morali tudi za varnost lutk ponoči – za vidnost (npr. s snemljivimi kresničkami ...). Lutke so se nato predstavile drugim skupinam.</p> <p>Na koncu so v zvezke zapisali miselni vzorec – glede na ugotovitve učencev.</p> |
| <p style="text-align: center;">ČETRТА URA: VARNOST V PROMETU</p> | <p>Učencem sem pokazala sliko ceste – en del je bil brez pločnika, drugi je imel pločnik in kolesarsko stezo. Pogovorili smo se o tem, kje lahko hodijo pešci, kje se vozijo kolesarji in kje avtomobilisti. V zvezke so zapisali ugotovitve.</p> | <p>Učencem sem zaigrala lutkovno predstavo – po kateri strani ceste hodimo. O videnem smo se pogovorili.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p style="text-align: center;">ČETRТА URA: VARNOST V PROMETU</p> | <p>Učenci so se razdelili v tri skupine. Ena skupina se je pogovarjala o prometnih znakih, ki veljajo za pešce, druga o prometnih znakih, ki veljajo za kolesarje, tretja pa o prometnih znakih, ki veljajo za voznike avtomobilov. Na koncu so poročali svoje ugotovitve.</p> <p>Poudarila sem, da je pomembno, da gledamo tudi prometne znake, ki načeloma niso namenjeni nam (npr. pešec gleda tudi prometne znake za kolesarje, da npr. ne hodi po njegovem delu vozišča).</p> <p>Učenci so po skupinah začeli izdelovati osnutke za plakate o varnosti določene skupine udeležencev v prometu. Ena skupina se je pogovarjala o pešcih, druga o kolesarjih, tretja o voznikih avtomobilov. Vključiti so morali vse, o čemer smo se pogovarjali pretekle ure.</p> | <p>Učenci so se razdelili v tri skupine. Ena skupina se je pogovarjala o prometnih znakih, ki veljajo za pešce, druga o prometnih znakih, ki veljajo za kolesarje, tretja pa o prometnih znakih, ki veljajo za voznike avtomobilov. Na koncu so poročali svoje ugotovitve. Poudarila sem, da je pomembno, da gledamo tudi prometne znake, ki niso namenjeni nam (npr. pešec gleda tudi prometne znake za kolesarje, da npr. ne hodi po njegovem delu vozišča).</p> <p>Učenci so po skupinah začeli izdelovati lutke in prizore o varnosti določene skupine udeležencev v prometu. Ena skupina se je pogovarjala o pešcih, druga o kolesarjih, tretja o voznikih avtomobilov. Vključiti so morali vse, o čemer smo se pogovarjali pretekle ure.</p> <p>Uporabili so lahko tudi lutke, ki so jih že izdelali, ali pa so izdelali svoje.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| PETA URA: PREDSTAVIM, KAR SEM SE NAUČIL | <p>Učenci so po skupinah izdelovali plakate. Med izdelovanjem sem opazovala delo skupin in jih opozarjala, če so izpustili kakšno temo. Nato so skupine plakate predstavile drugim učencem.</p> <p>Pogovorili smo se o temah, vsak je lahko dodal še kaj, če je opazil, da skupina tega ni napisala na plakat.</p> | <p>Učenci so po skupinah izdelovali lutke, oblikovali prizore in jih vadili. Med delom sem skupinam pomagala in jih opozarjala na teme, ki so jih mogoče izpustili. Skupine so nato lutkovne predstave predstavile drugim učencem. Pogovorili smo se o videnih predstavah, vsak je lahko dodal še kaj, če je opazil, da skupina tega ni omenila v svoji predstavi.</p> |
|--|--|--|

Tabela 5: Dejavnosti pri učnih urah naravoslovja in tehnike z lutko in brez nje

3.4.6.3 CILJI IN DEJAVNOSTI PRI ANGLEŠKEM JEZIKU

Učenci:

- spoznajo poimenovanja za dele telesa in jih utrjujejo;
- razvijajo sporazumevalno zmožnost s preprostimi vprašanji in odgovori;
- se orientirajo v prostoru;
- razumejo preproste ukaze in jih izvajajo;
- razvijajo govorno in sporazumevalno sposobnost;
- vadijo števila in dele telesa;
- usvajajo preproste fraze.



Slika 4: Mr. Blue, ki sem ga uporabljala pri pouku angleškega jezika v 2. c



Slika 5: Živalske lutke v 2. c: Leo the Lion, Minnie the Mouse, Rocky the Raccoon in Barnie the Bear



Slika 6: Prijazne pošasti, ki sem jih uporabila za preverjanje znanja v 2. c

| | 2. b | 2. c |
|-----------------------------|---|---|
| PRVA URA: DELI TELES | <p>Mr. Blue me je spraševal: »What is this?« »It's a ...« Tako so učenci spoznali vse dele telesa. Mr. Blue je hodil tudi okrog in kazal na dele telesa učencev ter jih spraševal: »What's this?«, oni pa so odgovarjali: »It's a leg.« Nato je Mr. Blue pokazal slike na tabli, učenci pa so povedali njihova imena. Učenci so se dotikali svojega telesa glede na to, kateri del telesa na tabli sem pokazala. Dele telesa sem nato postavila tako, da je bilo sestavljeno celotno telo. Dele telesa so še enkrat ponovili – najprej so si pomagali s človekom na tabli, nato pa še s svojim telesom – enkrat so začeli pri glavi (from head to feet), drugič pri stopalih (from feet to head).</p> <p>Pred tablo sem poklicala enega izmed otrok, ki sem mu zavezala oči. Nato se ga je Mr. Blue dotikal le z enim delom telesa. Učenec je ugibal, s katerim (še vedno z zavezanimi očmi Vprašala sem ga: »What is this?« on pa je moral odgovoriti: »It's a ...«. Aktivnost pred tablo sem izvedla s približno petimi učenci.</p> | <p>Na tablo sem pripela različne dele telesa, nato pa otroke spraševala, kaj predstavljajo: »What is this?« »It's a leg.« Učenci so se dotikali svojega telesa glede na to, kateri del telesa na tabli sem pokazala. Dele telesa sem nato postavila tako, da je bilo sestavljeno celotno telo. Dele telesa so še enkrat ponovili – najprej so si pomagali s človekom na tabli, nato pa še s svojim telesom – enkrat so začeli pri glavi (from head to feet), drugič pri stopalih (from feet to head).</p> <p>Učencem sem pokazala vrečko, v kateri so bili skriti deli telesa. Pred tablo sem poklicala enega izmed otrok, ki sem mu zavezala oči. V vrečki je zatipal del telesa. Izvlekel ga je in ugibal, kaj je (še vedno z zavezanimi očmi). Vprašala sem ga: »What is this?« on pa je moral odgovoriti: »It's a ...«. Če je uganil, je del telesa ostal zunaj vrečke, če pa ne, mu je razred povedal pravilno rešitev, del telesa pa sem vrnila v vrečko. Aktivnost pred tablo sem izvedla s približno petimi učenci.</p> |

PRVA URA: DELI TELESA

Nato sem jih razdelila v štiri skupine – vsak je izžrebal listek s sličico dela telesa (leg, arm, foot, hand). Glede na sličice so se oblikovale štiri skupine: legs, arms, feet in hands.

Predstavili so se jim novi, živalski prijatelji (lutke): Leo the Lion, Minnie the Mouse, Rocky the Raccoon in Barnie the Bear. Vsak izmed njih je šel k eni skupini. Pokazala sem jim, kako oživijo.

Igrico so nato igrali v skupini – eden izmed otrok je animiral lutko. Drugi je imel zaprte oči. Lutka se ga je dotikala, on pa je ugibal, s katerim delom telesa. Drugi člani skupine so mu dajali povratno informacijo (Yes, it is./No, it isn't). Lutko so lahko animirali vsi otroci.

Po končani aktivnosti me je lutka spraševala: »How many ... have you got?«, in jaz sem odgovarjala: »I've got ...«. Zraven sem tudi kazala na te dele telesa. Spraševal je tudi otroke.

Nato sem jih razdelila v štiri skupine – vsak je izžrebal listek s sličico dela telesa (leg, arm, foot, hand). Glede na sličice so se oblikovale štiri skupine: legs, arms, feet in hands.

Igrico so nato igrali v skupini – vsak je iz vrečke z zaprtimi očmi žrebal dele telesa in ugibal, kaj je izžrebal. Drugi člani skupine so mu dajali povratno informacijo (Yes, it is./No, it isn't).

Po končani aktivnosti sem otroke spraševala: »How many ... have you got?«, oni pa so odgovarjali: »I've got ...«. Zraven so tudi kazali na te dele telesa. Najprej sem spraševala celoten razred, nato pa izbirala posameznike in jih spraševala. Vsakega, ki sem vprašala, me je moral vprašati nazaj (z istim vprašanjem, a z drugim delom telesa). Nato so učenci to aktivnost izvajali v istih skupinah kot prej.

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| <p>PRVA URA: DELI TELES</p> | <p>Najprej je spraševal celoten razred, nato pa izbiral posameznike.</p> <p>Vsakega, ki je vprašal, ga je ta moral vprašati nazaj (z istim vprašanjem, a z drugim delom telesa). Nato so to aktivnost izvajali v istih skupinah kot prej – spraševala je lutka, učenci pa so odgovarjali.</p> <p>Na koncu ure se je Mr. Blue poslovil s pesmijo.</p> | |
|------------------------------------|--|--|

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| DRUGA URA: UP AND DOWN | <p>Z učenci smo se usedli v krog. Mr. Blue jim je pokazal kartice z deli telesa, ki so jih skupaj ponovili. Nato je šel okrog in otroke spraševal: »What is this?«, oni pa so odgovarjali: »It's a ...«. Nato me je spraševal »How many ... have you got?«, jaz pa sem odgovarjala. Spraševal je tudi druge učence.</p> <p>Na sredino razreda sem nalepila lepilni trak, ki je razdelil otroke na polovico. Vsi so se obrnili tako, da so gledali proti tabli (če morda prej niso). Vsi so se postavili na trak. Razložila sem, kje je leva (left) in kje desna (right) stran traku. Dvignili smo tudi levo in desno roko (»Left/right hand up.«) Potem smo se obračali: »Turn left./Turn right.«</p> | <p>Z učenci smo se usedli v krog. Pokazala sem jim kartice z deli telesa, ki so jih skupaj ponovili. Nato sem otroke spraševala: »What is this?«, oni pa so odgovarjali: »It's a ...«. Nato sem jih spraševala še »How many ... have you got?«</p> <p>Na sredino razreda sem nalepila lepilni trak, ki je razdelil otroke na polovico. Vsi so se obrnili tako, da so gledali proti tabli (če slučajno prej niso). Vsi so se postavili na trak. Razložila sem, kje je leva (left) in kje desna (right) stran traku. Dvignili smo tudi levo in desno roko (»Left/right hand up.«) Potem smo se obračali: » Turn left./Turn right.«</p> |
|-------------------------------|---|--|

DRUGA URA: UP AND DOWN

Dogovorili smo se, da bo Mr. Blue vedno na desni strani, da bodo vedeli, katera je to. Mr. Blue je dajal navodila, na primer: »Go to the left side of the tape./Left leg up./Jump to the left...«

Poslušali smo Chant Up and down. Učencem sem vsakokrat, ko je bilo navodilo, ustavila posnetek, oni pa so ga morali ponoviti in narediti, kar je bilo rečeno. Pesmico smo večkrat ponovili.

Mr. Blue jih je spodbujal k ponavljanju.

Učenci so se nato eden za drugim usedli ob trak. Nato jim je Mr. Blue dajal vprašanja za ponovitev, na primer: »What is this? (pokaže sliko ali svoj del telesa zelo na hitro), How many ... have I/you got? Left hand up. Turn right...« Na vprašanje je odgovarjal prvi v vsaki koloni (oz. izvajal dejanje). Tisti, ki je odgovoril (naredil) prvi in pravilno, je zapustil kolono. Drugi je moral iti na konec svoje kolone.

Učenci so morali za domačo naloga na polovico risalnega lista

Dajala sem navodila, na primer: »Go on the left side of the tape./Left leg up./Jump to the left...«

Poslušali smo Chant Up and down. Učencem sem vsakokrat, ko je bilo navodilo, ustavila posnetek, oni pa so ga morali ponoviti in narediti, kar je bilo rečeno. Pesmico smo večkrat ponovili.

Učenci so se nato eden za drugim usedli ob trak. Dajala sem jim vprašanja za ponovitev, na primer: »What is this? (pokazala sem sliko ali svoj del telesa zelo na hitro), How many ... have I/you got? Left hand up. Turn right...« Na vprašanje je odgovarjal prvi v vsaki koloni (oz. izvajal dejanje). Tisti, ki je odgovoril (naredil) prvi in pravilno, je zapustil kolono. Drugi je moral iti na konec svoje kolone.

| | | |
|--|--|--|
| | narisati prijazno pošat in jo izrezati. | |
|--|--|--|

TRETJA URA: PRIJAZNA POŠAST

Učenci so pokazali svoje lutke. Povedala sem jim, da bodo te lutke plesale z njimi. Zavrtela sem glasbo (Hokey cokey), oni pa so plesali. Ko se je glasba ustavila, jim je Mr. Blue dal navodilo: »Dance with your monster on your head/on your arm/on your leg/...«. Pošast so si položili na ta del telesa in plesali z njo. Pri tem so pazili, da ni padla na tla.

Učencem sem zelo na hitro pokazala svojo lutko. Povedala sem jim, da bodo za kaj več morali vprašati. Nato so me spraševali: »How many ... have you got?«, moja pošast pa je odgovarjala: »I've got ...«. Na koncu so spoznali mojo lutko, Mrs. Friendly Monster.

Učenci so delali v štirih skupinah. Lutke smo dali na palčke. Najprej so se predstavile (»Hello, I'm ...). Učence sem opozorila, da lutki dajo ime in glas.

Nato so se v skupinah spraševali: »How many ... have you got?« in odgovarjali »I've got ...«

Učence sem za ponovitev spraševala: »How many ... have you got?«, oni pa so odgovarjali: »I've got ...«

Vsak učenec je narisal svojo prijazno pošast, ki je ni pokazal nikomur. Nato ga tisti, s katerim sta delala v paru, spraševal: »How many ... have you got?«, on pa je odgovarjal: »I've got ...«. Tisti, ki je spraševal, je poskušal narisati sošolčevo pošast.

Nato smo naredili nekakšno verigo. Začela sem jaz in rekla: »I've got two eyes.« Pokazala sem na naslednjega in rekla: »You've got two eyes.« Nato je ta nadaljeval: »I've got... You've got ...«

| | | |
|---|---|---|
| <p>TRETJA URA: PRIJAZNA POŠAST</p> | <p>Naredili smo nekakšno verigo. Začela je Mrs. Friendly Monster in rekla: I've got five eyes.« Pokazala je na naslednjo lutko in rekla: »You've got one eye«. Nato je ta lutka nadaljevala: »I've got ... You've got ...«</p> | |
| <p>ČETRTA URA: PONOVI MO</p> | <p>Mr. Blue je z učenci ponovil različne ukaze, dele telesa in Chant Up and Down. Učence je spraševal: »What is this?«, oni so odgovorili: »It's a ...« ter »How many ... have you got?«, oni pa so odgovarjali: »I've got ...«</p> <p>Po ponavljanju jim je razdelil učne liste. Te so morali izpolniti glede na to, koliko določenih delov telesa ima njihova pošast. Učne liste so nato nalepili v zvezke in kakšen del predstavili sošolcem – glede na to, kar jih je Mr. Blue vprašal.</p> <p>Za konec smo se igrali igrico Mr. Blue says. Le ko je Mr. Blue povedal ukaz, so ga morali upoštevati. Če sem ukaz rekla jaz, me niso smeli upoštevati.</p> | <p>Z učenci sem ponovila različne ukaze, dele telesa in Chant Up and Down. Učence sem spraševala: »What is this?«, oni so odgovorili: »It's a ...« ter »How many ... have you got?«, oni pa so odgovarjali: »I've got ...«</p> <p>Po ponavljanju sem jim razdelila učne liste. Te so morali izpolniti glede na to, koliko določenih delov telesa imajo. Učne liste so nato nalepili v zvezke in kakšen del predstavili sošolcem – glede na to, kar sem jih spraševala.</p> <p>Za konec smo se igrali igrico Simon says. Le ko sem pred navodilom rekla »Simon says«, so to navodilo morali upoštevati, drugače pa ne.</p> |

3.4.7 MERSKI INSTRUMENT

Znanje in trajnost znanja, ki so ga pridobili na učnih urah z lutko oziroma brez, sem pri slovenščini in naravoslovju merila s preizkusom znanja, ki sem ga sestavila sama. Nanašala sta se na obravnavano snov petih ur. Učenci niso vedeli, da bodo pisali preizkus, saj je ta le tako meril, kar so se naučili v šoli in ne doma. Ker sem izvajala eksperiment, je bilo za mojo raziskavo pomembno, da preizkus znanja ni bil napovedan – le tako sem lahko primerjala, koliko so se učenci obeh razredov naučili med mojimi učnimi urami oziroma kakšna je razlika v znanju pri učencih, ki sem jih poučevala z lutko in pri tistih, ki sem jih poučevala brez lutke. Če bi učence vnaprej opozorila, da bom preverila njihovo usvojeno znanje, bi se na preizkus pripravljali tudi doma.

Pri slovenščini je bil test sestavljen iz opisa osebe. Učenci so morali najprej popraviti ta opis (pravopisne napake, manjkajoči podatki, odvečni podatki ...), nato pa izpolniti preglednico s ključnimi besedami. Pri naravoslovju je bil preizkus znanja povezan s prometom in varnostjo – pri prvi nalogi so morali učenci pravilno pobarvati prometne znake in razložiti njihov pomen, pri drugi povezati, kje se lahko gibljejo udeleženci v prometu, pri tretji slikam preventive in varnosti v prometu dopisati pomen, pri četrti pa na kolo narisati, pobarvati in poimenovati obvezno opremo kolesa. Vse naloge so zahtevale samostojno razmišljanje učencev. V drugem razredu pri angleščini sem znanje in trajnost znanja preverila ustno, rezultate pa sem vnašala v ocenjevalni list. Preverjala sem, ali poznajo angleška poimenovanja za dele telesa, ali znajo v angleščini povedati, koliko določenih delov telesa imajo, ali učenci razumejo ukaze v angleščini in se odzivajo nanje in ali se orientirajo na tabli glede na navodila v angleščini. Učenec, ki sem ga poklicala k tabli, je moral najprej odgovoriti na vprašanje: »How many _ have you got?«. Nato sem učencu zavezala oči in mu naročila, kateri del telesa mora narisati na tablo. Sošolec ga je nato usmerjal, na katerem delu table mora narisati ta del telesa. Usmerjal ga je z besedami up, down, left, right. Ko je narisal, sem mu dala še navodilo (sit down, turn around, nod your head ...). V razredu, v katerem sem poučevala z lutko, je delo učitelja pri preverjanju znanja opravljal Mr. Blue.

3.4.8 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Podatki so prikazani tabelarično. Pri slovenščini in naravoslovju so navedene povprečne vrednosti v nalogah v preizkusih znanja in končnem številu točk. Pri angleščini so napisani odgovori učencev.

3.4.8.1 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV PRI SLOVENSKEM JEZIKU

Aprila in junija sem posebej ocenjevala preizkuse znanja za 4. a in 4. b. Nato sem rezultate med seboj primerjala.

Popravljanje preverjanja znanja sem razdelila na dva dela. Prvi del je predstavljal napake v besedilu, ki so jih učenci opazili, drugi del pa je predstavljal izpolnjeno tabelo s ključnimi besedami in bistvenimi podatki. Za prvi del sem izdelala tabelo z napakami, ki bi jih morali učenci opaziti in popraviti. Ko sem tako aprila kot junija popravljala preizkuse znanja, sem si za vsako napako, ki jo je učenec opazil in popravil, to označila v tabeli. Nato sem preštela število oznak. To je predstavljalo število učencev, ki so napako opazili in popravili. Pri drugem delu preizkusa znanja sem tako aprila kot junija posebej vrednotila ključne besede in posebej bistvene podatke, izpisane iz besedila. Vsak del je predstavljal svoje število točk. Te točke sem seštela in delila s številom preizkusov znanja. Dobila sem srednjo vrednost za ta del naloge.

Seštela sem vse točke v preizkusu znanja, jih za vsak razred posebej seštela in delila s številom vseh oddanih preizkusov znanja v posameznem razredu. Tako sem za vsak razred posebej dobila povprečno število točk na preverjanju znanja aprila in junija.

3.4.8.2 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV PRI NARAVOSLOVJU IN TEHNIKI

Aprila in junija sem posebej ocenjevala preizkuse znanja za 4. a in 4. b. Nato sem rezultate med seboj primerjala.

Vrednotila sem vsako nalogo posebej. Tretje naloge nisem vrednotila, saj ni bilo dovolj pravih odgovorov. Rezultatov raziskave to ne spremeni.

Prvo nalogo sem razdelila na tri dele. Izdelala sem si tabelo in ob popravljanju preizkusov znanja za vsakega učenca označila, koliko točk je dosegel pri posameznem delu naloge. Število točk za vsak del prve naloge vseh učencev sem seštela, ga delila s številom vseh preizkusov in dobila srednjo vrednost.

Drugo nalogo sem razdelila glede na besede, ki so jih učenci morali povezati. Učenec je za vsako pravilno povezavo dobil točko. Točko je dobil tudi za utemeljitev, zakaj ene besede ni

povezal. V tabelo sem vpisovala, koliko točk je učenec dobil za posamezno besedo. Število točk vseh učencev za posamezen odgovor sem seštela in delila s številom vseh preverjanj znanja, da sem dobila srednjo vrednosti njihovih odgovorov.

Četrto nalogo sem razdelila na tri dele – pri popravljanju sem v tabelo vpisovala, koliko točk je učenec dosegel pri posameznem delu. Število točk vseh učencev za vsak del sem seštela in delila s številom preizkusov znanja. Dobila sem srednje vrednosti njihovih odgovorov.

Na koncu sem za vsakega učenca seštela število točk na testu. Vse sem seštela med seboj in delila s številom vseh preizkusov znanja. Dobila sem povprečno število točk za posamezen razred.

3.4.8.3 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV PRI ANGLEŠKEM JEZIKU

Odgovore vsakega učenca sem vpisovala v ocenjevalni list za vsak razred posebej. Odgovore sem nato med seboj primerjala.

3.5 REZULTATI

3.5.1 SLOVENSKI JEZIK

| NAPAKA, KI SO JO MORALI UČENCI OPAZITI IN POPRAVITI | ŠTEVILO UČENCEV, KI JE OPAZILO IN POPRAVILO NAPAKO (PREVERJANJE ZNANJA APRILA) | | ŠTEVILO UČENCEV, KI JE OPAZILO IN POPRAVILO NAPAKO (PREVERJANJE ZNANJA JUNIJA) | |
|---|--|--|--|---|
| | 4. A | 4. B | 4. A | 4. B |
| Ponavljjanje (Špela) | 5 | 11 | 5 | 8 |
| Ponavljjanje (ima) | 6 | 11 | 9 | 7 |
| Svtlo namesto svetlo | 4 | 6 | 5 | 9 |
| Lasje namesto lase | 4 | 7 | 5 | 7 |
| Osebno mnenje | 0 | 5 | 0 | 4 + 1 (eden je le opazil, ni pa popravil) |
| Kavboljke namesto kavbojke | 4 | 4 | 6 | 4 |
| Manjkajoča vejica | 3 | 4 | 4 | 2 |
| Naj raje namesto najraje | 4 | 4 | 3 | 1 |
| Osebno mnenje o človeku | 0 | 7 | 0 | 4 |
| Manjkajoča pika | 3 | 3 | 2 | 1 |
| Mala začetnica namesto velika | 8 | 10 | 8 | 12 |
| Manjkajoč podatek | 3 | 10 + 1 (eden je le opazil, ni pa popravil) | 1 | 12 |

Tabela 7: Število učencev obeh razredov, ki so opazili napako v preverjanju znanja iz slovenskega jezika aprila ali junija

Tako aprila kot junija so se učenci 4. b odrezali bolje kot učenci 4. a. Medtem ko razlike, ki se nanašajo na pravopis (manjkajoča vejica, velika začetnica ...) niso tako izrazite, pa je zelo izrazita razlika med sestavnimi deli opisa osebe. Učenci 4. b so tako aprila kot junija opazili, da manjka podatek in ga dopisali, učenci 4. a pa tega skoraj niso opazili. Podobno je bilo pri osebnem mnenju o človeku, ki ga opis osebe ne sme vsebovati. Učenci 4. b so ta odvečen podatek opazili (enega, drugega ali oba), iz 4. a pa tega podatka ni opazil nihče – pa najsi bo aprila ali junija. Aprila so učenci 4. b veliko opazili tudi ponavljanje besed v začetku besedila, kar bi pripisala temu, da je lutka Štefan humorno večkrat poudarila to napako. Prav tako pa je skupina učencev pripravila kratko lutkovno predstavo na to tematiko in jo zaigrala preostalim učencem. Lutka Štefan je vse napake humorno predstavila, zato so si jih učenci zapomnili in jih upoštevali. Pravopisne napake so sicer odvisne od marsičesa (tudi od urjenja med šolskim letom, koncentracije med testom ...), a kar podkrepi učinek, ki ga je Štefan imel na učence 4. b, so sestavni deli opisa osebe, ki so jih učenci opazili, kritično vrednotili, popravili ali dopisali.

Na splošno se sicer učenci v prvi nalogi niso tako dobro odrezali, le ena učenka iz 4. b je dosegla vse točke. To lahko pripišem tudi svoji napaki – besedilo bi moralo biti napisano z večjo pisavo, saj bi bili tako učenci bolj pozorni na besede in ne bi spregledali v njih.

Ob primerjavi testov sem večkrat opazila, da je učenec junija opazil in popravil iste napake kot aprila, druge pa je spet spregledal. To se mi je zdelo zelo zanimivo.

| | | Ključne besede, vpisane v preglednico (7 točk) | Bistveni podatki (11 točk) |
|--------------|-------------|---|---------------------------------------|
| APRIL | 4. a | 3 | 6 |
| | 4. b | 5, 4 | 7, 5 |
| JUNIJ | 4. a | 4, 1 | 7, 3 |
| | 4. b | 5, 1 | 6, 9 |

Tabela 8: Povprečno število točk pri posameznem delu druge naloge pri preverjanju znanja iz slovenskega jezika aprila in junija

Tudi pri drugi nalogi so bili učenci, ki sem jih poučevala z lutko, boljši od učencev, ki sem jih poučevala brez lutke. Obakrat so v preglednico vpisali več ključnih besed, aprila celo več kot dve besedi več (vsaka beseda je predstavljala točko). Pri vpisovanju bistvenih podatkov so bili aprila boljši učenci 4. b, junija pa učenci 4. a.

V obeh razredih se je pojavljalo, da so nekateri učenci v tabelo vpisovali preveč besed. Nekateri so namesto bistvenih podatkov pisali cele stavke. Eden izmed učencev je vpisal ključne besede, nato pa na desno stran preglednice vpisoval celotno besedilo.

Največkrat so učenci pri vpisovanju pozabili napisati, da Špela obiskuje verouk in nemščino in kaj je njena najljubša hrana in pijača. Tisti, ki so opazili, da ta podatek v besedilu manjka, so ga tam dopisali, v tabelo pa ga niso napisali ali obratno. Prav tako so velikokrat pisali *ime, priimek, starost* ... vsakega v svojo vrsto. Tega nisem štela kot pravilen odgovor, saj smo to poimenovali s skupnim imenom *osebni podatki*. Dva učenca sta zamenjala strani in sta bistvene podatke vpisovala h ključnim besedam in obratno.

Kar se mi je zdelo zelo zanimivo, je to, da so nekateri učenci (predvsem v 4. a) aprila dopisovali podatke, povezane s športom (»Trenira plavanje. Je tako dobra, da ima vsako nedeljo tekme.«), zelo podobne stavke pa so nato napisali tudi junija.

| | | Povprečno število točk |
|--------------|-------------|-------------------------------|
| APRIL | 4. a | 12, 6 |
| | 4. b | 16, 6 |
| JUNIJ | 4. a | 15, 4 |
| | 4. b | 16, 2 |

Tabela 9: Povprečno število vseh točk pri preverjanju znanja iz slovenskega jezika aprila in junija

Iz tabele je razvidno, da so učenci 4. b tako aprila kot junija na preizkusu znanja dosegli več točk kot učenci 4. a. Aprila so v povprečju dosegli celo 4 točke več.

Iz rezultatov lahko potrdim prvo hipotezo: *Lutka učencem pomaga, da se bolj vživijo v snov in jo zato bolj razumejo*. Že med šolskimi urami je bilo vidno, da učenci razumejo snov, Štefan jih je s humorjem pripeljal prek pravopisnih napak. Ob tem, ko so si izdelovali lutke, so se še bolj vživeli v snov – opis osebe, saj so morali opisati tako svojo kot sošolčevo lutko.

Tudi drugo hipotezo – *Z lutko so učenci bolj motivirani za učno snov* – lahko potrdim. Učencem je bil Štefan že od vsega začetka všeč. Zdelo se mi je, da bi se lahko iz njega mogoče norčevali, a so ga zelo toplo sprejeli. Vsako uro so znova čakali, da pride k njim in naredi red v njihovih zvezkih. Med odmori so se z veseljem igrali z njim. Tudi domače naloge – izdelaj svojo lutko – ni bilo težko narediti. Ko so prinesli svoje lutke v šolo, so komaj čakali, da se bo njihova predstavila drugim lutkam.

Tretjo hipotezo – *Poučevanje z lutko je težje kot poučevanje brez nje* – lahko ovržem. Poučevanje slovenščine z lutko ni bilo prav nič naporno, saj so bile učencem take ure zanimive. Ko sem sama to videla, mi tako poučevanje ni bilo težko. Kar je bilo težje, je bilo biti bolj monotona oziroma »navadna« učiteljica v 4. a razredu. Kar je bilo težje, je bilo preklopiti z veselega učenja s Štefanom na navadno, suhoparno učenje učiteljice.

Četrto hipotezo – *Učenci si pri poučevanju z lutko snov boljše zapomnijo* – lahko glede na rezultate potrdim. Učenci, ki sem jih poučevala z lutko, so se na preizkusu znanja v vseh delih odrezali bolje kot učenci, ki sem jih poučevala brez lutke. Lutka pa zagotavlja tudi trajnost znanja, saj so se tudi na ponovitvenem preizkusu znanja učenci 4. b bolje odrezali.

Peto hipotezo – *Pri izbiri in uporabi lutke moramo upoštevati učno snov in predmet* – lahko potrdim. Iz preučevanja literature in dela z lutko sem se naučila ogromno, otroci pa tudi. Ker sem videla, da otroci pišejo grdo, sem uporabila Štefana, ki jim je že takoj povedal, da bo napravil red v njihovih zvezkih. To sem nato navezala na učno snov.

3.5.2 NARAVOSLOVJE

| | | Pravilno pobarvani prometni znaki (4 točke) | Pravilno poimenovani prometni znaki (4 točke) | Utemeljitev (1 točka) | Skupno število točk pri prvi nalogi (9 točk) |
|--------------|-------------|--|--|------------------------------|---|
| APRIL | 4. a | 3,1 | 2,3 | 1 | 6, 4 |
| | 4. b | 3,3 | 3,2 | 1 | 7,5 |
| JUNIJ | 4. a | 2,9 | 2,6 | 0,8 | 6, 3 |
| | 4. b | 2,7 | 3 | 0,8 | 6, 5 |

Tabela 10: Povprečno število točk pri posameznem delu prve naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija

Učenci 4. b so prvo nalogo v povprečju rešili bolje kot učenci 4. a. Samo pri utemeljitvi, zakaj potrebujemo prometne znake, ni bilo razlik med oddelkoma. Iz tabele pa je razvidno, da so učenci od aprila do junija del snovi pozabili, saj so junijski rezultati prve naloge v povprečju v obeh razredih slabši. Izjema je samo drugi del prve naloge, ki so ga učenci 4. a junija rešili bolje kot aprila, vendar ne bolje kot učenci 4. b.

Učenci 4. a so bolje kot učenci 4. b rešili prvi del prve naloge. Pri barvanju prometnih znakov so dosegli 0, 2 točke več.

Največkrat so učenci obeh razredov narobe pobarvali znak prepovedano za pešce. Vzrok za to je mogoče tudi to, da sem narisala zelo ozek rob pri znaku. Če bi bil debelejši, bi ga mogoče učenci pobarvali pravilno.

Dva izmed učencev (iz 4. a) sta na preverjanju znanja aprila napisala pomen prometnih znakov na splošno (na primer: moder okrogel znak pomeni obveznosti). Takšen odgovor sem ovrednotila s pol točke.

Učenci 4. a so pri prvi nalogi pri preizkusu znanja junija dosegli le 0, 1 točke manj kot aprila. Učenci 4. b so pri prvi nalogi pri preizkusu znanja junija dosegli eno točko manj.

| | | Pešec (3 točke) | Kolesar (2 točki) | Skupina kolesarjev (2 točki) | Avtomobil (1 točka) | Skupina pešcev (3 točke) | Česa nisi povezal (1 točka) | Skupno število točk pri drugi nalogi (12 točk) |
|--------------|-----------------|--------------------------------|------------------------------|---|--------------------------------|---|--|---|
| APRIL | 4. a | 1,6 | 1,1 | 0,8 | 0,4 | 1,2 | 0,3 | 5, 4 |
| | 4. b | 2,1 | 1,2 | 0,9 | 0,1 | 1,2 | 0,3 | 5, 8 |
| JUNIJ | 4. a | 1,4 | 1,3 | 0,6 | 0,5 | 0,9 | 0,6 | 5, 3 |
| | 4. b | 1,8 | 1,2 | 0,2 | 0,4 | 1 | 0,4 | 5 |

Tabela 11: Povprečno število točk pri posameznem delu druge naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija

Učenci so to nalogo v splošnem slabo reševali, največkrat se je pojavljala napaka, da so en pojem povezali le enkrat, lahko pa bi ga večkrat. Le en učenec (iz 4. a) je skoraj celotno nalogo rešil prav.

Aprila so imeli učenci 4. b v povprečju več ali enako točk kot učenci 4. a. Junija so imeli v povprečju več točk učenci 4. a (le pri dveh delih so dosegli manj točk kot učenci 4. b). Tako 4. a kot 4. b sta junija v treh delih druge naloge dosegla manj točk kot aprila. Učenci 4. a so pri drugi nalogi junija pri preizkusu znanja dosegli 0, 1 točke manj kot pri preizkusu znanja aprila, učenci 4. b pa 0, 8 točke manj.

Največkrat učenci niso odgovorili na vprašanje, katerih besed niso povezali in zakaj. Vzrok za to je bil, da so ali porabili pri povezovanju vse besede ali niso vedeli odgovora. Pravilni odgovor je bil *sredina ceste*, veliko učencev pa je to povežalo z *avtomobilom*.

Ko sem primerjala preverjanje znanja aprila s preverjanjem znanja junija, sem pri posameznih učencih opazila podobne napake. Kar so narobe naredili že aprila, so narobe naredili tudi čez en mesec.

| | | Narisana obvezna oprema kolesa (8 točk) | Pobarvana obvezna oprema kolesa (6 točk) | Poimenovana obvezna oprema kolesa (8 točk) | Skupno število točk pri četrti nalogi (22 točk) |
|--------------|-------------|--|---|---|---|
| APRIL | 4. a | 4,8 | 3,5 | 3,9 | 12, 2 |
| | 4. b | 6,3 | 3,4 | 4,1 | 13, 8 |
| JUNIJ | 4. a | 4,5 | 1,2 | 3,7 | 9, 4 |
| | 4. b | 6,7 | 2,2 | 4,2 | 13, 1 |

Tabela 12: Povprečno število točk pri posameznem delu četrte naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija

Učenci 4. b so se aprila in junija pri četrti nalogi v povprečju izkazali boljše kot učenci 4. a. Slednji so imeli 0,1 točke več le pri drugem delu četrte naloge pri preverjanju znanja aprila.

Učenci 4. a so junija pri četrti nalogi pri preizkusu znanja dosegli 2, 8 točke manj kot pri isti nalogi pri preizkusu znanja aprila. Učenci 4. b so pri četrti nalogi junija dosegli 0, 7 točke manj kot pri četrti nalogi na preizkusu znanja aprila.

Pri četrti nalogi se je največ napak pojavljalo zaradi slabega branja navodil. V navodilih je pisalo, da morajo učenci narisane dele tudi poimenovati, kar pa jih velikokrat niso. Prav tako jih večkrat niso ustrezno pobarvali (*bele in rdeče luči, odsevniki*). Dela kolesa, ki ga največkrat niso narisali v obeh razredih (predvsem pa v 4. a), sta beli in rdeči odsevnik na ogrodju kolesa. Učenci 4. a razreda so na obeh preverjanjih največkrat pozabili narisati tudi zvonec.

| | | Povprečno število točk |
|--------------|-------------|------------------------|
| APRIL | 4. a | 24,2 |
| | 4. b | 27,1 |
| JUNIJ | 4. a | 21,7 |
| | 4. b | 24 |

Tabela 13: Povprečno število točk pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija

Kot je razvidno v tabeli, so se učenci 4. b razreda tako aprila kot junija v povprečju odrezali boljše kot učenci 4. a razreda. Razlika na obeh preverjanjih znanja je bila okrog tri točke.

| | | Skupno število točk pri prvi nalogi (9 točk) | Skupno število točk pri drugi nalogi (12 točk) | Skupno število točk pri četrti nalogi (22 točk) |
|--------------|-------------|--|--|---|
| APRIL | 4. a | 6,4 | 5,4 | 12,2 |
| | 4. b | 7,5 | 5,8 | 13,8 |
| JUNIJ | 4. a | 6,3 | 5,3 | 9,4 |
| | 4. b | 6,5 | 5 | 13,1 |

Tabela 14: Skupno število točk prve, druge in četrtje naloge pri preverjanju znanja iz naravoslovja aprila in junija

Iz tabel, ki prikazujejo rezultate prve, druge in četrtje naloge, lahko razberemo, da so učenci 4. a pri prvi in drugi nalogi pri preizkusu znanja od aprila do junija izgubili le 0, 1 točke, pri četrti pa 2, 8. Učenci 4. b so v istem obdobju vsakokrat izgubili več točk: pri prvi nalogi 1 točko, pri drugi nalogi 0, 8 točke, pri četrti nalogi pa 0, 7 točke.

Prvo hipotezo – *Lutka učencem pomaga, da se bolj vživijo v snov in jo zato bolj razumejo* – lahko potrdim. Iz rezultatov je razvidno, da so si učenci, ki sem jih poučevala z lutko, snov boljše zapomnili, saj so na preizkusu znanja v povprečju dosegli več točk kot učenci, ki jih z lutko nisem poučevala. Učenci, ki so sami izdelali prometne znake, ki so nato spregovorili, se predstavili in tudi zaigrali prizor, so se zaradi konkretnega dela z lutko v snov boljše vživeli. Tudi moja predstava, v kateri se je predstavila obvezna oprema kolesa, je pripomogla k temu,

da so si snov bolje zapomnili. To je razvidno v četrti nalogi, ko so morali učenci narisati, pobarvati in poimenovati sestavne dele kolesa.

Drugo hipotezo – *Z lutko so učenci bolj motivirani za učno snov* – lahko potrdim. Učenci so pokazali veliko zanimanje za učno snov, lutke so z veseljem izdelovali, prav tako so eksperimentirali z obvezno opremo kolesa, ki je zaradi oči in ust lahko govorila. Predstave, ki so jih učenci morali pripraviti na koncu učnega sklopa, pa bi lahko govorile same zase. Učenci so se zelo potrudili, uporabili so že izdelane lutke ali pa so izdelali svoje in predstavo zaigrali drugim učencem.

Hipotezo številka tri – *Poučevanje z lutko je težje kot poučevanje brez nje* – lahko ovržem. Pri poučevanju z lutko sem uživala in mi ni bilo težko. Prizore sem z veseljem pripravljala, scenarij za posamezno temo je bil napisan zelo hitro. Nekaj dela mi je sicer vzelo izdelovanje rekvizitov, a je bilo gotovo vredno.

Četrto hipotezo – *Učenci si pri poučevanju z lutko snov boljše zapomnijo* – lahko ovržem. Aprilski rezultati sicer kažejo, da so si učenci, ki sem jih poučevala z lutko, snov bolje zapomnili, a za trajnost znanja tega ne bi mogla trditi. Učenci 4. b so na preizkusu znanja junija v povprečju zbrali skoraj 3 točke manj kot na preizkusu znanja aprila. Tudi učenci 4. a razreda so se junija odrezali slabše kot aprila. Rezultati, zbrani v tabeli 14, kažejo, da so učenci 4. a v povprečju na preizkusu znanja junija (v primerjavi z aprilskim preverjanjem znanja) izgubili manj točk kot učenci 4. b. Glede na te rezultate lahko trdim, da so si učenci, ki sem jih poučevala z lutko, snov bolje zapomnili, žal pa ta način poučevanja ni zagotovil tolikšne trajnosti znanja. Ta je sicer lahko odvisna tudi od utrjevanja znanja, ki sta ga (če sta ga) med aprilom in junijem izvajali razredničarki obeh razredov.

Peto hipotezo – *Pri izbiri in uporabi lutke moramo upoštevati učno snov in predmet* – lahko potrdim. S preučevanjem literature in lastnim delom sem ugotovila, da je za to učno snov najbolje spreminjati lutke in učencem zaigrati prizore ter jim tako predstavljati novo snov. Nisem želela stalne lutke, saj je bilo veliko različnih tem, ki so omogočale tudi različne lutke. Tako se učenci tudi prek tega učijo spoznavanja različnih načinov vključevanja lutke k pouku.

3.5.3 ANGLEŠKI JEZIK

Učenci 2. b razreda so imeli pri odgovarjanju na prvo vprašanje (*How many _ have you got?*) težave z začetkom odgovora (*I've got _*). Učenci so največkrat ponavljali vprašanje, namesto *I've got* odgovorili *I'm got* ali pa so narobe prešteli dele telesa, po katerih sem spraševala.

Napake so bile podobne ne glede na oddelek.

Pri drugem, tretjem in četrtem vprašanju je prihajalo do napačnih odgovorov zaradi nenaučenih oziroma neutrjenih angleških besed za dele telesa in razumevanja ukazov.

Pravilni odgovori učenca so zapisani s poševnim tiskom. Nepravilni so zapisani s krepkim tiskom. Odgovori, ki jih je učenec povedal s pomočjo učitelja, so podčrtani.

| UČENEC | Odgovori na: How many _ have you got? | | Pozna poimenovanje za določen del telesa | | Se orientira glede na ukaze (up, down, left, right) | | Razume različne ukaze (sit down, turn around, nod your head ...) | |
|----------|---|-----------------------------------|---|-------------|--|-----------------------|---|---------------------------------|
| | APRIL | JUNIJ | APRIL | JUNIJ | APRIL | JUNIJ | APRIL | JUNIJ |
| A | <i>I've got 6 eyes.</i> | <i>I've got 6 eyes.</i> | head | head | <i>Up</i> | <i>Left, down</i> | <i>Sit down.</i> | <i>Sit down.</i> |
| B | <u><i>I've got 4 legs.</i></u> | <i>I've got 4 legs.</i> | <i>leg</i> | <i>leg</i> | <i>Up</i> | <i>Left, down</i> | <i>Turn around.</i> | <i>Turn around.</i> |
| C | <i>I've got 4 mouths.</i> | <i>I've got 4 mouths.</i> | <i>Eye</i> | <i>Eye</i> | <i>Left, up</i> | <i>Left, up</i> | <i>Touch your head.</i> | <i>Touch your head.</i> |
| Č | <u><i>I've got 4 eyes.</i></u> | <i>I've got 4 eyes.</i> | Leg | <i>Leg</i> | <i>Down, up</i> | <i>Up</i> | Turn around. | Turn around. |
| D | <i>I've got 1 hand.</i> | <i>I've got 1 hand.</i> | <i>Nose</i> | <i>Nose</i> | <i>Up, left</i> | <i>Up, left</i> | <i>Nod your head.</i> | Nod your head. |

| | | | | | | | | |
|----------|------------------------------------|------------------------------------|--------------|--------------|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| E | <i>I've got 7 fingers.</i> | <i>I've got 7 fingers.</i> | Arm | Arm | <i>Right</i> | <i>Left, down</i> | <i>Touch your <u>ears</u></i> | <i>Touch your ears.</i> |
| F | <i>I've got 4 noses.</i> | <i>I've got 4 noses.</i> | Ear | <i>Ear</i> | <i>Up</i> | <i>Left</i> | <i>Touch your eye.</i> | <i>Touch your eye.</i> |
| G | <i>I've got 4 legs.</i> | <i>I've got 4 legs.</i> | Leg | <i>Leg</i> | <i>Up, left</i> | <i>Up, left, down</i> | <i><u>Left</u> hand up.</i> | <i>Left hand up.</i> |
| H | <i>I've got 1 hand.</i> | <i>I've got 1 hand.</i> | Arm | <i>Arm</i> | <i>Up, left</i> | <i>Up, left</i> | <i>Touch your ears.</i> | <i>Touch your ears.</i> |
| I | <i>I've got 6 eyes.</i> | <i>I've got 6 eyes.</i> | Foot | <i>Foot</i> | <i>Down</i> | <i>Up, right</i> | <i>Right hand up.</i> | Right <i>hand up.</i> |
| J | <i>I've got 1 eye.</i> | <i>I've got 1 eye.</i> | Head | <i>Head</i> | <i>Down, left</i> | <i>Left, up</i> | <i>Touch your leg.</i> | <i>Touch your leg.</i> |
| K | <i>I've got 5 fingers.</i> | <i>I've got 5 fingers.</i> | Hand | Hand | <i>Left, up</i> | <i>Down, left, up</i> | <i>Turn around.</i> | <i>Turn around.</i> |
| L | <i>I've got 2 feet.</i> | <i>I've got 2 feet.</i> | Leg | <i>Leg</i> | <i>Left, up</i> | <i>Left, up</i> | <i>Touch your head.</i> | <i>Touch your head.</i> |
| M | <i>I've got 7 fingers.</i> | <i>I've got 7 fingers.</i> | Mouth | <i>Mouth</i> | <i>Left, up</i> | <i>Left, up, down</i> | <i><u>Left</u> hand up.</i> | <i>Left hand up.</i> |

Tabela 15: Odgovori učencev 2. b razreda na preverjanju znanja pri angleškem jeziku aprila in junija

Na prvo vprašanje sta junija dva učenca 2. b razreda odgovorila slabše kot aprila (z več pomoči ali narobe), dva pa boljše (z manj pomoči ali prav). Deset učencev je junija na vprašanje *How many _ have you got?* odgovorilo enako kot aprila. Zanimivo je, da čeprav so učenci obakrat odgovorili z enakim odgovorom, ta ni bil nujno pravilen. Veliko učencev je že aprila narobe začeljalo stavek *I've got _*. in ga je narobe začelo tudi junija.

Eden izmed učencev junija ni poznal poimenovanja za del telesa, čeprav ga je aprila poznal. Dva učenca, ki aprila nista poznala poimenovanja za določen del telesa, ga nista poznala tudi junija. Trije učenci aprila poimenovanja za del telesa niso poznali, junija pa so ga poznali. Preostali učenci (8) so poimenovanje za del telesa poznali tako aprila kot junija. To bi lahko pripisali utrjevanju in ponavljanju te snovi, ki ga je izvajala njihova primarna učiteljica angleščine.

Pri tretjem vprašanju se je večina učencev (12) aprila in junija znala orientirati in tako pokazala razumevanje ukazov. Eden izmed učencev aprila ni razumel ukaza, junija pa je isti ukaz razumel. En učenec junija ni razumel ukaza, ki pa je bil drugačen od tistega, ki ga je moral izvesti aprila.

Pri četrtem vprašanju je junija deset učencev ukaz izvedlo enako kakor aprila. Dva učenca sta imela pri izvajanju junija težave (aprila sta navodilo razumela in izvedla pravilno aktivnost, junija pa ne). Dva učenca sta aprila pri razumevanju in izvajanju potrebovala pomoč, junija pa pomoči nista potrebovala. Nalogo sta izvedla boljše kot aprila.

Večina učencev je v splošnem junija odgovorila enako kakor aprila. Čeprav odgovori niso bili nujno pravilni, sem iz njih ugotovila, da je znanje učencev trajno.

| UČENEC | Odgovori na: <i>How many _ have you got?</i> | | Pozna poimenovanje za določen del telesa | | Se orientira glede na ukaze (up, down, left, right) | | Razume različne ukaze (sit down, turn around, nod your head ...) | |
|--------|--|-------------------------|--|------------|---|-----------------|--|-------------------------|
| | APRIL | JUNIJ | APRIL | JUNIJ | APRIL | JUNIJ | APRIL | JUNIJ |
| A | <i>I've got 2 eyes.</i> | <i>I've got 2 eyes.</i> | <i>Eye</i> | <i>Eye</i> | <i>Up, down, right</i> | <i>Up, down</i> | <i>Touch your head.</i> | <i>Touch your head.</i> |

| | | | | | | | | |
|----------|-----------------------------|--------------------------------|--------------|--------------|------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| B | <i>I've got 2 legs.</i> | <i>I've got 2 legs.</i> | <i>Head</i> | <i>Head</i> | <i>Up</i> | <i>Down, right</i> | Turn around. | <i>Turn around.</i> |
| C | <i>I've got 2 feet.</i> | <i>I've got 2 feet.</i> | <i>Hand</i> | <i>Hand</i> | <i>Up, left</i> | <i>Up</i> | <i>Left hand up.</i> | <i>Left hand up.</i> |
| Ĉ | <i>I've got 2 ears.</i> | <u><i>I've got 2 ears.</i></u> | <i>Nose</i> | <i>Nose</i> | <i>Up</i> | <i>Up, right</i> | <i>Touch your nose.</i> | <i>Touch your nose.</i> |
| D | <i>I've got 2 legs.</i> | <i>I've got 2 legs.</i> | <i>Nose</i> | <i>Nose</i> | <i>Up</i> | <i>Up, right</i> | <i>Right hand up.</i> | <i>Right hand up.</i> |
| E | <i>I've got 2 arms.</i> | <i>I've got 2 arms.</i> | <i>Ear</i> | <i>Ear</i> | <i>Down, right, up</i> | <i>Right, up</i> | Touch your leg. | <i>Touch your leg.</i> |
| F | <i>I've got 2 hands.</i> | <i>I've got 2 hands.</i> | <i>Leg</i> | <i>Leg</i> | <i>Up, left</i> | <i>Right</i> | <i>Turn around.</i> | <i>Turn around.</i> |
| G | <i>I've got 10 fingers.</i> | <i>I've got 10 fingers.</i> | <i>Foot</i> | <i>Foot</i> | <i>Up, right, left</i> | <i>Down, right</i> | <i>Turn around.</i> | <i>Turn around.</i> |
| H | <i>I've got 2 legs.</i> | <i>I've got 2 legs.</i> | Arm | <i>Arm</i> | <i>Up</i> | <i>Up, right</i> | <i>Right hand up.</i> | <i>Right hand up.</i> |
| I | <i>I've got 10 fingers.</i> | <i>I've got 10 fingers.</i> | <i>Mouth</i> | <i>Mouth</i> | <i>Right, down</i> | <i>Right, left, up</i> | <i>Touch your nose.</i> | <i>Touch your nose.</i> |
| J | <i>I've got 2 hands.</i> | <i>I've got 2 hands.</i> | <i>Head</i> | <i>Head</i> | <i>Right, left, up</i> | <i>Right, up</i> | <i>Touch your leg.</i> | <i>Touch your leg.</i> |
| K | <i>I've got 2 eyes.</i> | <i>I've got 2 eyes.</i> | <i>Nose</i> | <i>Nose</i> | <i>Up, down</i> | <i>Down, right</i> | <i>Touch your mouth.</i> | <i>Touch your mouth.</i> |

| | | | | | | | | |
|----------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------|--------------------|----------------------------|-------------|---------------------------------|---------------------------------|
| L | <i>I've got 2 arms.</i> | <i>I've got 2 arms.</i> | <i>Hand</i> | <i>Hand</i> | <i>Down, up</i> | <i>Up</i> | <i>Turn around.</i> | <i>Turn around.</i> |
| M | <i>I've got 10 fingers.</i> | <i>I've got 10 fingers.</i> | <i>Foot</i> | <i>Foot</i> | <i>Right, up, left</i> | <i>Up</i> | <i>Nod your head.</i> | <i>Nod your head.</i> |
| N | <i>I've got 2 eyes.</i> | <i>I've got 2 eyes.</i> | <i>Leg</i> | <i>Leg</i> | <i>Up</i> | <i>Left</i> | <i>Touch your nose.</i> | <i>Touch your nose.</i> |

Tabela 16: Odgovori učencev 2. c razreda na preverjanju znanja pri angleškem jeziku aprila in junija

Enajst učencev 2. c razreda je junija na prvo vprašanje odgovorilo enako kakor aprila. Trije učenci so junija odgovorili slabše (z več pomoči ali narobe) kot aprila, eden pa bolje (brez pomoči). Tudi v 2. c so učenci narobe začenjali stavke *I've got* _ že aprila, iste napake pa so nato delali tudi junija.

Eden izmed učencev junija ni poznal poimenovanja za del telesa, aprila pa ga je poznal. Eden aprila angleške besede za del telesa ni poznal, junija pa jo je poznal. Preostalih trinajst učencev je angleško poimenovanje za del telesa poznalo tako aprila kot junija.

En učenec junija ni znal izvršiti ukaza, saj ni razumel besede. En učenec aprila ni znal izvršiti ukaza, a tega ukaza junija ni dobil, zato iz tega ne morem sklepati ničesar. Preostalih trinajst učencev se je pravilno orientiralo tako junija kot aprila.

Dva učenca sta junija pokazala večje razumevanje ukazov kot aprila, saj sta ukaz znala izvesti. Aprila ukaza nista znala izvesti ali sta ga izvedla nepravilno. Preostalih trinajst učencev je junija ukaz izvedlo enako kot aprila (bodisi obakrat nepravilno bodisi obakrat pravilno).

Tudi za 2. c razred lahko posplošim, da je večina učencev svoje znanje od aprila do junija ohranila

| | Odgovori na: How many _ have you got? | | Pozna poimenovanje za določen del telesa | | Se orientira glede na ukaze (up, down, left, right) | | Razume različne ukaze (sit down, turn around, nod your head ...) | |
|---|---|------|--|------|---|------|--|------|
| | 2. b | 2. c | 2. b | 2. c | 2. b | 2. c | 2. b | 2. c |
| <i>ŠTEVILO PRAVILNIH ODGOVOROV</i> | 4 | 4 | 9 | 14 | 13 | 14 | 13 | 11 |
| <i>ŠTEVILO NAPAČNIH ODGOVOROV</i> | 6 | 11 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| <i><u>ŠTEVILO</u> <u>ODGOVOROV</u> <u>S POMOČJO</u> <u>UČITELJA</u></i> | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabela 17: Odgovori učencev drugih razredov na preverjanju znanja iz angleščine aprila

S pomočjo učitelja so odgovorili le štirje učenci 2. b razreda pri prvem vprašanju na prvem preverjanju znanja (aprila). Pri nadaljnjih vprašanjih so na vprašanja odgovarjali sami – tudi če je bilo narobe. To se mi zdi zelo dobro, saj otrok mora eksperimentirati z jezikom in ga ne sme biti strah zmote in napake. Drugi učenci so odgovorili samostojno in pravilno ali nepravilno.

Pri znanju učencev med oddelkoma drugega razreda ni večjih razlik. Na drugo vprašanje so bolje odgovorili učenci 2. c, le eden izmed petnajstih ni poznal poimenovanja za del telesa in zato odgovoril narobe. V 2. b je narobe odgovorilo pet učencev, pravilno pa devet. Na zadnje vprašanje so bolje odgovarjali učenci 2. b razreda – le eden je odgovoril napačno, trinajst pa pravilno. V 2. c so se na ukaz napačno odzvali trije učenci, kar se šteje kot napačen odgovor.

Pri prvem in tretjem vprašanju se odgovori učencev 2. b in 2. c ne razlikujejo veliko. Na prvo vprašanje je večina obeh oddelkov odgovorila narobe. Pri tretjem vprašanju je le en učenec v vsakem oddelku povedal napačen odgovor.

Iz odgovorov ne morem posplošiti, da so si učenci, ki sem jih pri angleščini poučevala z lutko, snov bolje zapomnili. Preverjanje znanja je namreč pokazalo, da so si učenci obeh razredov snov zelo dobro zapomnili, saj nepravilnih odgovorov ni bilo veliko. Tak rezultat sem pričakovala že po prvi uri poučevanja z lutko v 2. b razredu. Takoj sem opazila, da so učenci še premladi za delo z lutko pri tujem jeziku. Tudi v 2. c razredu so dobro in hitro napredovali, zato nisem pričakovala večjih razlik med oddelkoma.

Pouk angleščine na zgodnji stopnji je zasnovan tako, da se otroci v večini igrajo in prepevajo pesmice. Pouk angleščine torej dojemajo kot igro, zato mi je bilo ob tem zelo težko delati z lutko. Mr. Blue je bil zanje nekakšna igrača, ki smešno govori. Kar govori, pa sprva ni bilo pomembno. To mi je vzelo nekaj samozavesti za nadaljnje ure, a sem kljub temu vztrajala. Učencem sem povedala, da jih Mr. Blue ne bo več obiskal, če se bodo tako vedli do njega, če ga ne bodo poslušali in se mu bodo smejali. Moja navodila so vzeli resno in tako je bilo delo z lutko lažje. Verjetno bi bilo drugače, če bi bila lutka z njimi od prve ure pouka angleščine in bi jih vseskozi spremljala. Tako bi jo dojemali drugače.

Delo z lutko je bilo pri angleščini bolj zamudno, saj so aktivnosti zahtevale več časa (izdelovanje lutk ...). Lutke naj bi sicer učenci izdelali doma, a so na to domačo nalogo pozabili. tako smo eno uro izdelovali le lutke in tako izgubili čas. V paralelki smo to uro lahko utrjevali novo snov. Mogoče je tudi to eden izmed vzrokov, zakaj se rezultati preverjanja znanja ne razlikujejo glede na način poučevanja.

Učenci so ob delu z lutkami zelo uživali – uživali so, ko so si na roke nataknili živali in z njimi spraševali svoje sošolce o angleških imenih za dele telesa. Uživali so, ko so izdelovali svojo lutko in jo nato predstavljali drugim. Najbolj pa so uživali, ko so njihove lutke oživele in plesale z njimi na nosu, kolenu, nogi ... Uživali so tudi ob preverjanju znanja, ko je Mr. Blue njihove lutke spraševal, koliko delov telesa imajo, in jim dajal navodila, kaj naj naredijo.

Prvo hipotezo – *Lutka učencem pomaga, da se bolj vživijo v snov in jo zato bolj razumejo* – lahko delno potrdim. Učenci so se v snov vživeli, njihove lutke so ena drugo spraševale po delih telesa in plesale z njimi. Lutke, ki so bile prijazne pošasti, so imele več delov telesa kot običajni ljudje, zato so učenci, ki so imeli pri poučevanju vključeno lutko, svoje znanje širili. Ljudje imamo vsi enako število prstov in oči, lutke pa ne. Tako so učenci morali svoje znanje uporabljati v neznani situaciji. Ko so v roko dobili lutko, je ta morala povedati, koliko katerih delov telesa ima. O tem, ali so snov bolje razumeli ali ne, ne bi mogla trditi ničesar.

Angleščina je zanje tuji jezik, z njim se šele spoznavajo, zato je težko govoriti o tem, da snov bolje razumejo. Gotovo pa učenci, ki sem jih povezovala z lutko, snov bolje povezujejo.

Drugo hipotezo – *Z lutko so učenci bolj motivirani za učno snov* – lahko potrdim. Zelo jih je motivirala aktivnost, ko so morali spraševati, koliko delov telesa ima moja lutka, ki sem jo skrila za hrbet. Učenci, ki so imeli v rokah lutko, so z navdušenjem govorili angleško, prav tako so se vsi želeli pogovarjati z Mr. Blue. Na začetku vsake ure jih je zanimalo, ali je prišel in kaj jih bo novega naučil.

Hipotezo – *Poučevanje z lutko je težje kot poučevanje brez nje* – lahko potrdim. Poučevanje z lutko zahteva več priprave. Že sama izdelava lutke zahteva čas. Pri angleščini mi je bilo z lutko delati težje kot pa brez. Najprej Mr. Blueja niso jemali resno, zato sem bila vsako uro malo na trnih, kako bo tokrat. Aktivnosti so bile bolj zamudne.

Zadnjo hipotezo – *Pri izbiri in uporabi lutke moramo upoštevati učno snov in predmet* – lahko potrdim. Po preučevanju literature in praktičnem delu v razredu sem ugotovila, da vsaka lutka ni primerna za vse predmete in učne snovi. Pri angleščini nisem mogla uporabiti lutk, ki bi zaigrale kratek prizor, iz katerega bi se učenci naučili nove besede. Angleščino še premalo razumejo, da bi bil tak prizor zanje dovolj poučen. Raje sem izbrala lutke, s katerimi so oni konkretno delali in so jim bile v pomoč. Vseskozi pa jih je spremljal Mr. Blue. Vsakič so morali svojo lutko tudi opisati, s čimer so urili besedišče. Prav tako pri angleščini učenci zaradi omejenega besednega zaklada niso mogli pripraviti lutkovnih predstav.

4 ZAKLJUČEK

Lutka pri pouku ni le učiteljev pripomoček, temveč je njegova pomočnica. Učitelju ponuja veliko različnih načinov uporabe, ob tem pa pozitivno vpliva na vse udeležene v takem učnem procesu. S terapevtsko, izobraževalno-didaktično in ustvarjalno funkcijo ima lutka močan vpliv na socialen, čustven, osebnosten, fizičen in kognitiven razvoj učencev. Prek različnih dejavnosti se učenec razvija na več področjih hkrati. Ustvarjalen način dela ustvarja ustvarjalne posameznike. Ti so zmožni kreativnega mišljenja in fleksibilnosti. V današnjem življenjskem ritmu in svetu, ki se nenehno spreminja, so to lastnosti, ki so vedno bolj pomembne. Učenec se tako prek umetnosti, kamor spada lutka, vključena v pouk, razvije v samostojno osebo, zmožno lastnega razmišljanja in reševanja težav. Učitelj s takim delom ustvari sproščeno okolje brez stresa in občutka učenja, zato lahko učenci spontano in nevede usvojijo ne le cilje, ki jih določa učni načrt, pač pa veliko več.

Glavni zgled pri delu z lutko je učitelj. Za začetek jo mora znati animirati – ji dati značaj, gib, glas in razpoloženje ter jo vseskozi spremljati s pogledom. Tako je lutka živa in lahko zadovolji učenčeva in učiteljeva pričakovanja. S takim zgledom se za dejavnosti z lutko navdušijo tudi učenci in učne ure kar naenkrat postanejo polne ustvarjalnosti. Nekateri učenci imajo strah pred interakcijo z odraslo osebo, lutki pa se veliko lažje odprejo in tako jih bolje razume tudi učitelj. Z nastopanjem pred občinstvom se učenci znebijo treme, ob izdelovanju lutk pa razvijajo domišljijo. Lutka je tudi odlična medpredmetna povezovalka.

Lutkovne dejavnosti lahko učitelj vključuje v skupinsko, individualno in frontalno obliko dela, na voljo pa ima tudi velik nabor učnih metod. Pri vključevanju lutke k pouku mora upoštevati učno snov in predmet, a splošnega pravila, h kateremu predmetu posamezna lutka spada, ni. Glavno vodilo so cilji, ki jih morajo učenci doseči. Na podlagi teh učitelj izbere lutkovne dejavnosti in lutke. Njihova največja prednost je humor, s katerim lahko dopolnijo vsako učno temo.

V empiričnem delu magistrskega dela sem ugotavljala, kako poučevanje z lutko vpliva na učence, na njihovo motivacijo in znanje pri slovenščini in naravoslovju in tehniki v četrtem razredu ter pri angleškem jeziku v drugem razredu. Vse to sem primerjala z učenci iz paralelke, ki sem jih poučevala isto učno snov brez lutke. Učenci so po koncu obravnavane učne teme opravljali dva preizkusa znanja – enega aprila in drugega junija. Zadnji je preverjal predvsem trajnost znanja.

V četrtem razredu, pri naravoslovju in tehniki ter slovenščini, so učenci, ki sem jih poučevala z lutkami, lutkovne dejavnosti in prizore pa so tvorili tudi sami, preizkuse znanja pisali bolje kot učenci, ki sem jih poučevala brez lutk. Tudi pri poznejšem preizkusu trajnosti znanja so dosegli več točk učenci iz razreda, v katerem sem poučevala z lutkami. V drugem razredu, pri angleščini, večjih razlik med znanjem obeh razredov pri ustnem preizkusu znanja ni bilo.

Učenci, ki sem jih poučevala z lutko, so bili zelo motivirani za učno snov. Predvsem učence, ki so učno slabši, so lutke močno pritegnile. Posledično so si učenci snov bolj zapomnili. Ker so imeli priložnost delati s konkretnim, živim materialom, so se v snov bolj vživeli in jo zato bolj razumeli. Pred njimi so se pogovarjale različne lutke ali pa jim je ena sama humorno predstavljala učno temo in v obravnavo vključevala tudi učence. Tako so spontano usvajali in tudi uspešno usvojili učno snov.

Odziv učencev na lutke me je sprva presenetil, saj nisem pričakovala, da bo tako pozitiven. Lutke so čudovito sprejeli in z njimi z veseljem delali. Vsako uro so se veselili vedno novih lutk ali pa stalne lutke, na katero so se zelo hitro navezali. Pri vsem tem sem imela verjetno velike zasluge jaz, saj sem vseskozi verjela v čarobno moč svojih pomočnikov. Kadar učitelj resnično verjame v moč lutke, je vse lažje. Najprej seveda zanj, največji vpliv pa ima to na učence.

Poučevanje z lutko gotovo zahteva več načrtovanja kakor običajen pouk. Izdelava lutk učitelju in tudi učencem vzame precej časa. Pa vendar je končni cilj vreden vsega tega. Sijoče oči učencev, ko delajo z lutkami, novi prijatelji, ki jih lahko nosijo s seboj, snov, naučena mimogrede. Če na eno stran tehtnice postavim to, na drugo pa običajno poučevanje, se tehtnica gotovo prevesi v korist lutkam. Pa ne zato, ker bi bile težje kot material, ki ga uporabljamo namesto njih, ampak zato, ker so učiteljice same po sebi.

Jaz kot učiteljica sem brez lutk učence poučevala učno snov v enem oddelku. V drugem oddelku so to nalogo namesto mene prevzele lutke – moje in tiste, ki so jih izdelali učenci. Lahko trdim, da so te učiteljice nalogo opravile tako dobro kot prava učiteljica. Učenci so ob predstavah, ki sem jih zaigrala jaz ali njihovi sošolci, sami odkrivali učne vsebine.

Učiteljevo vodilo je, da učence spodbuja k ustvarjalnemu učenju oziroma h kreativnemu odkrivanju učne snovi. Lutka je eden najenostavnejših motivatorjev in ravno zato bi se ga morali učitelji čim več posluževati.

5 LITERATURA

- Coffou, V. (2008). *Lutka u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Golub, Z. (2003). *Šolsko lutkovno gledališče z zbirko lutkovnih igric*. Nova Gorica: Educa.
- Hunt, T., Renfro, N. (1982). *Puppetry in early childhood education*. Austin: Nancy Renfro Studios.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (ur.). (2014). *Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Karppien, T. (2003). "If I were in your shoes" – drama, arts and peace education. V *Regional Conference on Arts Education in Europe and North America, Artistic practices and techniques from Europe and North America favouring social cohesion and peace : document inspired from the discussions and reflections from the Regional conference on arts education in Europe and North America, Helsinki, Finland 9 - 12 August 2003*. (str. 9–57). Paris: UNESCO.
- Korošec, H., Majaron, E. (ur.). (2002). *Lutka iz vrtca v šolo*: [zbornik prispevkov iz teorije in prakse] Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), 110–127.
- Kroflin, L. (ur) (2012). *The Power of the Puppet*. Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission; Croatian Centre of UNIMA.
- Majaron, E. (2002). Lutka pri oblikovanju mladega človeka. V Korošec, H. in Majaron, E. (ur.), *Lutka iz vrtca v šolo*: [zbornik prispevkov iz teorije in prakse] (str. 5–8) Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Majaron, E., Korošec, H. (2006). Otrokovo ustvarjanje z lutkami. V Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. (str. 97–138). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Majaron, E. (2014). *Vera u lutku*. Subotica: Otvoreni univerzitet Subotica.

McCaslin, N. (1989): *Creative drama in the intermediate grades*. Studio City, California: Players press, Inc.

Nicholson, H. (2009). *Theatre and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Razdevšek-Pučko, C. (2009). *Teze iz predavanj pedagoške psihologije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sandmark, T. (2003). The situation of arts education in North America and Europe. V *Regional Conference on Arts Education in Europe and North America, Artistic practices and techniques from Europe and North America favouring social cohesion and peace : document inspired from the discussions and reflections from the Regional conference on arts education in Europe and North America, Helsinki, Finland 9 - 12 August 2003*. (str. 6–9). Paris: UNESCO.

Vukonić-Žunič, J., Delaš, B. (2009). *Lutkarski medij u školi: priručnik za učitelje i voditelje lutkarskih družina*. Zagreb: Školska knjiga.

6 PRILOGE

6.1 PREIZKUS ZNANJA PRI SLOVENŠČINI

Anja je pisala opis osebe, a ji je zmanjkalo časa. Opis ni dokončan, prav tako ni popravila svojih napak.

POZORNO preberi spodnje besedilo. Popravi ga tako, da ga bo Anja jutri lahko oddala v šoli. Nato izpolni tabelo s ključnimi besedami. Manjkajoče podatke si izmisl.

Opisala vam bom svojo prijateljico Špelo Novak. Špela je stara deset let. Špela hodi v četrti razred Osnovne šole Milana Šuštaršiča. Ima okrogel obraz. Ima svetlo rjave oči. Ima dolge rjave lasje, ki jih največkrat nosi razpuščene. Na obrazu ima pege. Je zelo visoke rasti in malo presuha za svojo višino. Največkrat je oblečena v kavboljke enobarvno majico in pulover. Nakita ne nosi, Najraje si obuje superge. Njen stil oblačenja mi je zelo všeč. Tudi ona je zelo prijazna, saj se med odmori vedno druži z mano.

Z družino živi v Ljubljani imajo tudi zlato ribico Frido in kužka Ferdota. Ob ponedeljkih hodi na tečaj nemščine, v sredo pa na verouk. V prostem času rada kolesari in se druži s prijatelji. _____

| KLJUČNE BESEDE | BISTVENI PODATKI |
|----------------|------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

6. 2 PREIZKUS ZNANJA PRI NARAVOSLOVJU IN TEHNIKI

- Pobarvaj prometne znake. Pod vsakega napiši, kaj pomeni.



Zakaj so prometni znaki pomembni? _____

- Kje hodijo in kje se vozijo udeleženci v prometu? Poveži desno in levo stran.

Pešec

Kolesarska steza

Kolesar

Pločnik

Skupina kolesarjev

Leva stran ceste

Avtomobil

Desna stran ceste

Skupina pešcev

Sredina ceste

Steza za pešce

Ali kakšne besede nisi povezal? Zakaj se tam ne smemo voziti ali hoditi? _____

- Kaj pomenita sliki?



| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

- Na sliki vidiš Petrovo kolo. Jutri ga bo odpeljal v šolo. Ali bo dobil nalepko VARNO KOLO? Če misliš, da ne, na kolo namesti obvezno opremo, ki manjka in jo poimenuj ter tako Petru pomagaj do nalepke.

