

PRIPOVEDOVANJE NA DALJAVO – IZ TEORIJE V PRAKSO

BARBARA BALOH¹ IN RENATA PADOVAN^{2,3}

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija.

E-pošta: barbara.baloh@pef.upr.si

² Otroški vrtec Elvira Kralj, Trebče, Italija.

E-pošta: rm.paam@gmail.com

³ Večstopenjska šola Opčine, Opčine - Trst, Italija.

E-pošta: rm.paam@gmail.com

Povzetek V času epidemije covida-19 smo razmišljali o didaktičnih pristopih in podpornih strategijah poučevanja na daljavo in jih nekaj tudi oblikovali ter preizkusili. Pri tem je pomembno, da se zavedamo različnih možnosti, prednosti in slabosti rabe IKT v didaktične namene za doseganje kurikularnih ciljev. V prispevku so predstavljeni pristopi in praktični primeri spodbujanja pripovedovalne zmožnosti na daljavo, ki izkoriščajo danosti digitalne dobe. IKT namreč nedvomno predstavlja prožno obliko učenja in poučevanja, ki je odzivno na učenčeve potrebe in njegove močne strani, ki mu ponuja izbiro o načinu, okolju in času učenja z namenom spodbujanja motivacije in vztrajnosti.

Ključne besede:

poučevanje na daljavo, IKT, didaktični pristopi, podporne strategije, pripovedovanje

DEVELOPING THE SKILLS OF NARRATION IN DISTANCE LEARNING – FROM THEORY TO PRACTICE

BARBARA BALOH¹ & RENATA PADOVAN^{2,3}

¹ University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia.
E-mail: barbara.baloh@pef.upr.si

² Kindergarten Elvira Kralj, Trebče, Italy.
E-mail: rm.paam@gmail.com

³ Comprehensive School Opčine, Opčine – Trieste, Italy.
E-mail: rm.paam@gmail.com

Abstract During the Covid-19 epidemic, we discussed didactic approaches and support strategies for distance learning, as well as designing and testing some of them. It is important that future teachers and educators are aware of the various possibilities, advantages and disadvantages of using ICT for didactic purposes to achieve curricular goals. The paper presents various approaches and practical examples of promoting descriptive and narrative abilities in distance learning, exploiting the realities of the digital age. ICT undoubtedly represents a flexible form of learning and teaching that is responsive to the student's needs and strengths, offering the student a choice regarding the method, the environment and the time of learning, and encouraging motivation and perseverance.

Keywords:

distance
learning,
ICT,
didactic
approaches,
support
strategies,
narration
skills

1 Uvod

Otrok je v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju usmerjen predvsem v neposredno življenjsko izkušnjo, ki jo doživlja, kar pogojuje tudi potrebo po neposrednem jezikovnem odzivanju. Jezikov kot sporazumevalnih sredstev pa je v otrokovem življenjskem okolju več: poleg družinskega govora, govora v vrtcu, ki se v registru in govornem položaju razlikujeta, se mu jezik ponuja tudi v sredstvih javnega obveščanja (otroški tisk, radio, televizija, pametni telefon, internet ...), glasbi, sliki, fotografiji, ilustraciji ipd.

Za oblikovanje zmožnosti pripovedovanja sta pomembna tako poslušanje pripovedi kakor tudi pripovedovanje samo. Pomembno pa je tudi to, da otrokom/učencem ponudimo ustrezne didaktične strategije, ob katerih usvojijo večino pripovedovanja in se v pripovedovanju počutijo suvereni. Ko otroci/učenci pripovedujejo, potrebujejo predvsem potrpežljivega in pozornega poslušalca, pa naj bo to njihov sovrstnik ali odrasla oseba. Kadar zgodbo pripovedujemo skupini ljudi, je pomembnejša njena sporazumevalna vloga, kadar pa sami sebi obnavljamo/pripovedujemo neki dogodek, pa miselna vloga pripovedovanja. Sporazumevalna vloga pripovedovanja nam je prirojena, saj se že dojenčki sporazumevajo s starši z različnimi vrstami joka (Engel 2000). Kaj pa miselna vloga pripovedovanja? Ta ni prirojena, ampak jo pridobimo tako, da smo izpostavljeni različnim tipom pripovednih besedil, ki jih sčasoma posvojimo in si na njihovi podlagi ustvarimo svojo lastno pripovedovalno shemo. Zato je prav, da v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, ki sovpadata s ključnim razvojem vseh jezikovnih in govornih zmožnosti in s tem tudi s pripovedovanjem, načrtno ter z usmerjenimi dejavnostmi skrbimo za razvoj otrokove/učenčeve pripovedovalne zmožnosti.

Vsaka zgodba, ki jo otrok/učenec sliši, pove ali zaigra, prispeva h grajenju njegove lastne podobe oziroma samopodobe. Izkušnje, ki si jih zapomnimo (običajno si zapomnimo tiste, ki so za nas pomembnejše in odločujoče), vplivajo na oblikovanje naše osebnosti, saj na podlagi teh oblikujemo osebno zgodovino in predstavo o nas samih (Engel 2000). Otrok/učenec ob pripovedovanju zgodb oblikuje in sestavlja svojo preteklost ter pretekla doživetja, sporoča svoje občutke, izkušnje, ideje, misli in na ta način odkrije svojo osebnost, govorno kompetentnost ter lasten sporazumevalni slog, ponuja vpogled v svoje doživljanje sveta, svoj način

razmišljanja in čustvovanja, zato preučevanje pripovedovanja otrok predstavlja enega bistvenih elementov preučevanja otrokove osebnosti in razvoja nasploh.

Naučiti se pripovedovati je proces usvajanja in vztrajnosti. Vsi bi želeli biti dobri pripovedovalci, vendar je za to potrebno imeti določena znanja, tehnike in strategije. Če želimo postati dobri pripovedovalci, se je potrebno teh znanj, tehnik in strategij naučiti že v otroštvu.

2 Pripovedovanje v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju

Vsakodnevno življenje je polno pripovedi: pričevanj, anekdot, spominov na doživete izkušnje, obnov zgodb ali pravljic, prebranih otrokom. Še bolj pa je pripovedovanje pomembno v pedagoškem kontekstu, saj je močno orodje za prenos vsebin, izmenjavo izkušenj in izražanje lastne identitete.

Zgodbe so pričevalke našega mesta v svetu, našega vedenja v različnih situacijah. Omogočajo nam predstavo o svetu, za katerega sta značilna red in predvidljivost, kar nas pomirja in nam pomaga, da se orientiramo, hkrati pa puščajo odprta vrata nenavadnemu in nepričakovanemu, kar daje življenju okus.

Pripoved se vedno začne na določen način, npr. *nekoč ...*, *včeraj ...*, *pred časom ...*, s predstavitevijo kraja dogajanja in vpeljavo oseb, ki bodo v dogodku sodelovale (zasnova). Začetni dogodek, pa naj si bo enostaven ali zapleten, vedno vodi glavnega junaka do nekega določenega cilja. Pripoved vedno predstavi junaka, ki dosega neki cilj, na poti k cilju pa navadno naleti na ovire ali pa mu kdo pri dosegu cilja pomaga (zaplet z dosego vrha ali tudi več vrhov). Končni razplet je pogosto tudi končna rešitev ali dosežen cilj. Temu sledi zaključek, ki je navadno razsnova dogajanja in ima pogosto tipično obliko (*In živela sta srečno in veselo do konca svojih dni*). Pripovedno besedilo je tako vedno vpeto v določen prostor in čas ter je zaznamovano z dogodki. Odgovarja na pet vprašanj, in sicer: *Kdo?* (osebe); *Kje?* (kraji); *Kdaj?* (čas in trajanje); *Kaj?* (konkretna dejanja); *Zakaj?* *Čemu?* (pripovedujemo o vzrokih za dejanja, junaka vodimo h končnemu cilju). Tem temeljnim petim vprašanjem lahko dodamo še vprašanja *S čim?* in *Kako?*. Navedene elemente vzgojitelj/učitelj z različnimi podpornimi strategijami pred pripovedovanjem ponudi otrokom/učencem, ki na podlagi danih elementov sestavijo lastno pripoved (Baloh 2019: 118).

3 Podporne strategije za razvijanje pripovedovanja

Pred časom je bilo skoraj nepojmljivo, da bi lahko bilo spodbujanje pripovedovanja pomemben ali celo nujen del poučevanja jezika. Hiter družbeni razvoj je povzročil hiter razvoj digitalnih medijev in hkrati vplival na spremembe v vsakdanjem življenju, katerega del je tudi pripovedovanje. Vse to je vplivalo na pospešeno pridobivanje novih kompetenc vzgojiteljev/učiteljev in otrok in pri tem včasih na zapostavljanje starih, kakor tudi na razvoj novih učnih oblik in metod ter podpornih strategij. Kot menita Bratož in Žefran (2014), za opravljanje določene dejavnosti otrok potrebuje vzgojitelja/učitelja, ki ima vse potrebno znanje za izvedbo dejavnosti. S tem znanjem otroka vodi skozi korake, dokler ni otrok sposoben dejavnosti opraviti samostojno. Sprva je prevladovalo mišljenje, da lahko otroka skozi območje bližnjega razvoja vodi samo odrasla oseba, ki je kompetentna na določenem področju, kasneje pa so raziskave pokazale, da otroku lahko nudijo podporo tudi osebe, ki niso eksperti na določenem področju, recimo sovrstniki (Bratož, Žefran 2014). Podporne strategije so, tako Bratož in Žefran (2014), lahko verbalne (te se nanašajo na razvijanje otrokovega jezika), postopkovne (gre za določeno sosledje dejavnosti) in podporne strategije z uporabo različnih pripomočkov (ti so lahko vizualni, tipni ...). Podpora, ki jo nudimo v okviru podpornih strategij, je začasna, moramo jo prilagajati in postopoma odmikati ali jo povsem odmakniti, ko vidimo, da ni več potrebna.

Na področju jezika v vrtcu in šoli, in s tem tudi pripovedovanja, se vse bolj poudarja pomen interaktivnih učnih okolij, ki naj bi bila hkrati izobraževalna, ustvarjalna in zabavna. Pomemben element učnega okolja je tudi učni prostor, ki, kot menita Cenčič in Perger Kuščar (2012), naj bi na otroka deloval kot tretji vzgojitelj ali tridimenzionalni učbenik.

Poudarja se medpodročni pristop učenja, kar razumemo kot povezovanje in pretakanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu, ko vzgojitelj posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili. Ustvarjalnost in s tem razvoj sporazumevalnih zmožnosti ter razvoj govora lahko spodbujamo na različnih področjih; področje jezikovne vzgoje se na primer lahko podkrepi in poveže z likovnim področjem. Obe kurikularni področji omogočata veliko možnosti za sodelovanje ter povezovanje vsebin. Pri načrtovanju vsebinskih ali drugih povezav je potrebno upoštevati ter uresničevati cilje obeh področij. Kljub prizadevanjem za

večjo učinkovitost medpodročnega povezovanja, je v praksi še vedno zaslediti nejasnosti pri sprejemanju in tvorjenju pripovednih besedil, pri razbiranju vizualnih sporočil ter pri načrtovanju ustvarjalnih likovnih nalog (Baloh 2019, Birsa 2016).

Ena izmed uspešnejših učnih strategij pri jezikovnih dejavnostih v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, in s tem posledično tudi pri pripovedovanju otrok/učencev, je izkustveno učenje, ki temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo.

Prevladujejo didaktične spodbude in podporne strategije, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov, stiku z naravo in vključujejo potrebe otrok ter njihovo spoznavno zmožnost.

Da bi spodbujanje vzgojiteljev/učiteljev za oblikovanje pripovedovalne sheme otrok/učencev prispevalo k čim boljšim rezultatom, je pomembno upoštevati komunikacijski in čustveni odnos (želja po tem, da si otrok/učenec želi sodelovati v dejavnosti in je pri tem zadovoljen) med vzgojiteljem/učiteljem in otrokom/učencem. Pomembno je, da je otrok v dejavnost vključen zaradi lastnih domišljij in ustvarjalnih zmožnosti, ki jih izraža z jezikom. Vzgojitelj/učitelj to doseže s premišljenim izborom didaktičnih spodbud, ki (odločilno) vplivajo na otrokovo/učenčevo pripravljenost za pripovedovanje. Didaktična spodbuda mora temeljiti na pripovedovanju, na komunikacijskem modelu učenja jezika in mora potekati med igro.

4 Razvijanje pripovedovanja ob vidni spodbudi

Berger (2016) je mnenja, da je vidno zaznavanje pred besedami. Otrok gleda in prepozna, preden zna govoriti. Vidno zaznavanje, tako Berger (2016: 21), pa je pred besedami še v nekem drugem smislu. Prav vidno zaznavanje nas namreč umesti v svet, ki nas obkroža; razlagamo ga z besedami. Zato so, kot meni Baloh (2019), za razvijanje pripovedovalne sheme otrok/učencev zelo ustrezne vidne spodbude, na katerih se dogaja nekaj nevsakdanjega, nepričakovanega, ki so čustveno močne, ki prikazujejo nekaj več kot le potek te ali one dejavnosti. Sodobni otrok/učenec, ki ga obdaja veliko različnih multimedijskih dražljajev iz okolja, ima večkrat težave s sprejemanjem in tvorjenjem pripovednih besedil, medtem ko ima splošno manj

otrok/učencev težave z razbiranjem vizualnih sporočil. Zato je potrebno pripovedovalne dejavnosti podpreti z vizualnimi spodbudami. Razvijanje pripovedovalne sheme brez vidne spodbude je težje, saj otroci/učenci niso sposobni dolge koncentracije, pa tudi razvojna raven zgodbe kot celote je nižja. Na podlagi vizualne spodbude otrok/učenec v lastno pripoved vnaša več elementov dinamizacije, s katerimi ustvarja zgodbeno napetost.

Kot ugotavljajo Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar (2011), se podobno, kot to velja za branje črk, tudi otrokova sposobnost »branja« knjižnih ilustracij razvija postopoma. Malčki in otroci, ki še ne morejo povedati zgodbe s koherentno strukturo, lahko zaporedje ilustracij, tudi takšnih, v katerih si prikazani dogodki sledijo v zelo logičnem zaporedju, razumejo zgolj kot zaporedje slik in ne kot zaporedje povezanih dogodkov. Tudi v preprostem zaporedju ilustracij pogosto ne prepoznajo glavnega dogodka in zato ločeno opisujejo ilustracije ter osebe na njih, zgodbe pa ne razvijejo okrog glavnega lika.

Področje, ki mu je potrebno pri načrtovanju dejavnosti za spodbujanje pripovedovanja posvetiti posebno pozornost, je prav gotovo pedagoški govor, saj je od poteka in značilnosti sporazumevanja odvisna tudi realizacija ciljev, ki smo si jih v pedagoškem procesu zastavili. Vprašanje in odgovor sta osnovni prvini govornice komunikacije. Od vprašanja je v veliki meri odvisen odgovor. Ker je vzgojitelj/učitelj govorni zglede, je torej pomembno, da zna otroku/učencu postavljati ustrezna vprašanja. To velja tudi za razvijanje otrokovega/učenčevega pripovedovanja, kar pomeni, da ga moramo spodbujati z vprašanji, usmerjenimi v pripovedovanje.

Predlogi, o kateri temi naj otrok/učenec pripoveduje ali pa natančna vprašanja, ki spremljajo pripovedovanje in vodijo/posegajo v temo pripovedi, nespodbudno vplivajo na razvoj otrokove/učenčeve pripovedi in s tem pripovedovalne zmožnosti. Bolje je, če se vzgojitelj/učitelj pri spodbujanju pripovedovanja odloči za odprta, kompleksna vprašanja, ki otroka/učenca spodbujajo pri ustvarjalnem razmišljanju in pripovedovanju.

Kot menijo Giusti, Batini in del Sarto (2007), so dejavnosti učinkovite, če se v njih prepletajo tri različne dimenzije:

- izraznost: ta zadovoljuje potrebo po izražanju čustev, strasti, domišljije,

želja, torej občutij, ki se na podlagi doživetij razvijajo v posameznikovi notranjosti;

- igra: različni načini dela z »materialom«/s »predmeti«, ki so lahko lastno telo, vizualne ali zvočne spodbude, po Piagetu zaznavno-gibalna igra, simbolna igra ali igra s pravili;
- sporazumevanje/komunikacija: uporaba lastnih izraznih zmožnosti za interakcijo z drugimi (odraslimi, sovrstniki), izvirajoč iz odločitev in potreb otroka (ali kot rade rečejo vzgojiteljice iz prakse: »izvirajoč iz otroka«), vendar načrtovano, v določenem kontekstu z določenim ciljem in ne nenačrtovano, prepuščeno odločitvam a priori.

Otroci dosegajo najvišjo raven pripovedovanja zgodbe takrat, ko imajo na voljo več slik, ki jih lahko poljubno kombinirajo. Otroke spodbujajo k pripovedovanju na višjih razvojnih ravneh slikovne predloge, na katerih se dogaja kaj nepričakovanega, nepredvidenega, frustrirajočega in čustveno intenzivnega (Kranjc, Marjanovič Umek in Fekonja 2006)

5 IKT in pripovedovanje

V letu 2020 so se vzgojitelji in učitelji srečali z izzivi, ki so bili prav gotovo drugačni od vseh, ki so jih na svoji karierni poti srečali pred tem. Organizirati so morali pouk na daljavo v času epidemije covid-19. Že pred tem so bili strokovnjaki (Kreuh 2014, Tancig 2016, Spitzer 2016) mnenja, da je v sodobnem času gotovo pomembno, da se otrok/učenec računalniško opismeni in tako izkoristi prednosti IKT, vendar pa je računalniško in informacijsko pismenost potrebno uskladiti z otrokovim/učenčevim kognitivnim razvojem, kar pomeni, da ga v svet IKT ne potisnemo prezgodaj in ga izključno usmerimo v digitalne pripomočke ter s tem okrnimo njegove druge razvojne možnosti. Kot menijo Kastelic, Kmetič, Lazić in Okretič (2021), lahko poučevanje na daljavo predstavlja velik izziv za učence, ki se morajo prilagoditi na nastalo situacijo in se seznaniti z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Nekateri se na to situacijo odzovejo z navdušenjem in imajo veliko željo po obvladovanju tehnologije, drugi pa lahko pristopijo k situaciji s strahom in previdnostjo.

Kot meni S. Tancig (2016), digitalno branje¹ sproža celo vrsto novih dejavnosti, med drugim tudi to, da znamo na ustrezen način uporabljati vire informacij, jih kritično in avtonomno razbrati ter nadzorovati svojo informacijsko izkušnjo in ne obratno. Ugotavlja, da imajo osnovnošolci težave tudi pri priklicu informacije iz gradiva, ki vsebuje veliko slik in animacij kot dopolnilo k osnovnemu besedilu, ker ti dodatni elementi delujejo kot motnje. Učenci so lahko preobremenjeni s količino informacij, njihovo pozornost zmotijo številne animacije in povezave, saj možgani težijo k vedno novim informacijam in se usmerjajo na novosti, kar povzroča, da je bralni proces površinski, ne pa učinkovit in refleksiven. Sposobnost eksekutivnih (izvršilnih) funkcij, ki jih zahteva digitalno branje, kot so delovni spomin, pozornost, odločanje, evalvacija ipd. se, tako Tancig (2016), razvijejo pozneje v življenju in so povezane z dozorevanjem prefrontalnega dela možganov, za katerega vemo, da se razvije pozneje in doseže polni razvoj šele okoli 20. leta starosti.

N. Kreuh (2014) meni, da digitalno branje ni več branje z ekrana, temveč gre za vsebine, ki se prikazujejo in so skrite v tem ekranu. Tudi digitalno pisanje, tako Kreuh (2014), ni več pisanje, ampak je ustvarjanje besedil, ki so drugačna. Teksti niso več teksti iz našega analognega sveta in vsi se prilagajamo na drugačnost. N. Kreuh (2014) opozarja, da nove besedilne vrste in oblike niso več samo besedilne, ampak so večmedijske (taka besedila imenujejo tudi hibridna besedila), kar predstavlja z vidika branja in bralnih strategij veliko spremembo. Branje tovrstnih besedil namreč ni več linearno in, kot meni Kreuh (2014), je to z vidika drugačnih motivacijskih odzivov pomembno.

Čeprav lahko ima digitalno besedilo določene prednosti, tako Tancig (2016), pa je zaradi hitre dostopnosti do dodatnih informacij, slovarjev, diskusij, zaradi velikega števila možnosti in takojšnosti informacij ovira za poglobljeno branje in diskusijo. Pri klasičnih virih, tako Tancig (2016), bralec občuti prostorske in fizične dimenzije knjige/lista, ki omogočajo hitro rokovanje in konstruiranje mentalne predstave besedila (listanje, pregledovanje, preskakovanje, raziskovanje struktur ter sprejemanje različnih čutnih informacij o papirju, na katerem je natisnjeno besedilo). Omejitev na eno samo stran na zaslonu pa otežuje hiter pregled, organizacije strukture in poteka besedila. Za branje po zaslonu so značilni predvsem brskanje in bežno pregledovanje, osredinjanje na ključne besede, enkratno, nelinearno in

¹ Enako velja tudi za pripovedovanje.

selektivno branje (Tancig 2016). Za branje na papirju je značilno globinsko in osredinjeno branje, kar ima za posledico različne učinke oz. dosežke branja.

Kako torej v času pandemije covid-19, ko smo bili opeharjeni za medčloveške socialne stike in pahnjeni pred različne zaslone, izhajajoč iz vseh omenjenih raziskav, ki v prvi vrsti odražajo šibkosti uporabe IKT, organizirati pripovedovanje, ki pa je ena od osnovnih človekovih socializacijskih potreb?

6 Pripovedovanje v večjezičnem in večkulturnem okolju

Poslušanje in pripovedovanje zgodb sta kulturno pogojeni dejavnosti. Tako kot se otrok seznanja z jezikom, ga usvaja oz. se ga uči, tako se seznanja/usvaja/razvija tudi pripovedovalno shemo in s tem tudi lastno/drugo kulturo. Skozi zgodbo, ki je odsev neke kulture, otrok razmišlja o (lastni/drugi) kulturi ter pridobiva in izraža izkušnje v zvezi z njo (Baloh 2018).

Otrok, ki že od rojstva govori jezik vrtca/šole, ki ga/jo obiskuje, razvija pripovedovalno shemo v ciljnem jeziku sočasno ali simultano in s tem usvaja tudi kulturne razsežnosti ciljnega jezika. Tisti pa, ki večjezičnost razvija zaporedno ali sukcesivno, lastno pripovedovalno shemo že razvija v maternem jeziku in sukcesivno ali zaporedno pridobiva pripovedovalno shemo v ciljnem jeziku, z njo pa tudi kulturne razsežnosti ciljnega/drugega jezika. Tako kot pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti moramo otroku ponuditi dovolj časa, da bo razvil pripovedovalno shemo v drugem jeziku. V prvi vrsti je pomembno, da mu tako kot pri seznanjanju z jezikom omogočimo, da usvoji melodijo novega jezika, čim bolj razvije poimenovalno zmožnost, zbira besede, se z njimi igra in jih postavlja v svoj vrednostni sistem.

Besedila, ki jih otrok posluša in pripoveduje v tem obdobju, so preprosta, razumljiva, prijetna, igriva. Dejavnosti potekajo preko igre in vedno z vizualno ter zvočno spodbudo. Predvsem je pomembno, da sta otrok in učitelj/vzgojitelj ves čas v sporočanjski interakciji in da se otroku ponudi čim več priložnosti za govorno nastopanje oz. pripovedovanje (Baloh 2011, Baloh 2015).

Pri otrocih, ki se seznanjajo z novim jezikom oz. se ga učijo, je za celostno pridobivanje vrste novih vedenj in spoznanj pomembno: spoznavanje glasovne podobe drugega/tujega jezika, ugotavljanje pomena drugače zvenečih besed, opazovanje podobnosti v pravilih njihove rabe, ugotavljanje razlik in podobnosti v vedenjskih vzorcih sporočanja, postopno prehajanje k zavestnemu urjenju jezikovnih struktur tujega jezika, primerjanje jezikovne norme obeh jezikov (prvega in tujega) ter urejanje v jezikovni sistem. Temu primerne morajo biti tudi metode, spodbude in tehnike poučevanja, ki vsebujejo predvsem številne igre, rabo in urjenje jezikovnih struktur v sporočanjem kontekstu, spodbujanje tvorbe besedil po vzorcu, dopolnjevanje, razvrščanje in povezovanje jezikovnih struktur ter nebesedni odziv (Brumen 2004).

Četudi je prav med igro lažje vzpostaviti dober komunikacijski odnos, pa igra ni tisti element, ki v otroku vzpodbudi proces usvajanja jezika. Če otroci nimajo možnosti interakcije v jeziku, ki se ga učijo, in za to ni pogojev (odnosnostnih, prostorskih, časovnih, stičnih), se jezika ne bodo naučili (Taeschner 2002).

Ob pripovedovanju zgodb otrok gradi pripovedovalno shemo v drugem/tujem jeziku, za katero smo že navedli, da je kulturno pogojena, pri tem pa v okviru lastne poimenovalne zmožnosti tudi sam pripoveduje v drugem/tujem jeziku.

Spodbudno okolje za pripovedovanje, pa naj bo v enojezičnem ali dvojezičnem okolju, v okviru organiziranega vzgojno-varstvenega in vzgojno-izobraževalnega dela bistveno vpliva na razvoj pripovedovalne sheme posameznega otroka. Če vzgojitelji/učitelji načrtovano in v obliki organiziranih ter usmerjenih dejavnosti spodbujajo pripovedovalno shemo otrok, so tudi pripovedi otrok na višji razvojni ravni (Baloh 2011, Baloh 2015).

Kako v večjezični in večkulturni jezikovni situaciji razvijati pripovedovanje, govorno dejavnost, ki jo v celoti povezujemo z razumevanjem ter izražanjem ne glede na kontekst, v katerem besedilo nastaja, in ki pomeni tvoriti besedila, ki nam govorijo o nečem, kar se v določenem logičnem zaporedju dogaja v času in prostoru?

7 Pripovedovalski atelje – predstavitev primera dobre prakse

V obdobju pandemije covida-19 smo še posebej začutili potrebo po jasnem in zanesljivem razumevanju dejstev, kar bi nas vodilo skozi informacije, s katerimi smo bili preplavljeni in so vplivale na naše vsakodnevne odločitve, začutili smo potrebo po pripovedovanju. Barbara Baloh, strokovnjakinja za didaktiko slovenščine, Eda Birsa, strokovnjakinja za didaktiko likovne umetnosti, Samanta Kobal, dramaturginja in gledališka pedagoginja, ter Renata Padovan, vzgojiteljica z dolgoletnimi izkušnjami, smo se zavedale, kako pomembno je, da lahko otroci skozi pripoved izrazijo svoj svet, svoja čustva, izkušnje, da lahko eksperimentirajo z jezikom in sodelujejo v različnih imaginarnih in resničnih zgodbah, ki so del njihovega spoznavnega sveta, zato smo tudi na daljavo skušale otrokom ponuditi ustrezne spodbude za razvijanje pripovedovanja, ki smo jih preizkušale v okviru pripovedovalskega ateljeja.

Pripovedovalski atelje je obiskovalo devet otrok: pet deklic in štirje dečki, od tega štirje vrčevski otroci in pet osnovnošolskih otrok. Za mešano sestavo skupine smo se odločile tudi zato, ker so vrčevski otroci obiskovali delavnice z brati ali sestrami, torej smo razvijali družinsko pripovedovanje. Ena deklica je bila stara štiri leta, ena deklica in en deček pet let, ena deklica šest let, dva dečka in ena deklica osem let, en deček devet let, najstarejša deklica pa deset let. Šest otrok doma govori slovensko, trije otroci pa izhajajo iz mešanih ali večjezičnih družin (ena deklica govori slovensko in italijansko, ena deklica in en deček govorita slovensko, italijansko in arabsko).

Delavnice pripovedovalskega ateljeja so potekale od januarja do junija 2021. Odvijale so se sinhrono in asinhrono preko videokonferenčnega okolja Zoom, vsakih štirinajst dni. Otroci so pripovedovalske dejavnosti začeli v neposrednem stiku, nato pa so dejavnosti in zgodbe podoživljali in nadaljevali samostojno doma, pri tem pa uporabljali različne umetniške jezike (likovnega, dramskega, glasbenega). Zgodbe so zapisali ali posneli, pri tem pa spoznavali tudi uporabo IKT in razvijali digitalno pripovedovanje. Pripovedovanje zgodb je v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju predvsem prenašanje dogodkov z besedami in podobami, kar se nam je v dani situaciji zdelo morda preveč tradicionalno, zato smo posegle tudi po digitalnem pripovedovanju zgodb. Digitalno pripovedovanje zgodb sledi znanim strategijam, ki so podobne klasičnemu načinu pripovedovanja, saj sledi istim stopnjam oz. fazam: uvod (ekspozicija, zasnova), zaplet, vrh (kulminacija), razplet in razsnova. Gre za

posebno obliko ustvarjanja večpredstavnih gradiv, ki otroku/učencu omogoča, da predstavi svoja stališča, jih vizualizira in zagovarja. Pri otrocih/učencih spodbuja ustvarjalno razmišljanje, ustvarjanje, načrtovanje, igranje vlog in sodelovanje. Način digitalnega izražanja presega tradicionalen način pripovedovanja zgodb v tem, da vpleta animacijo, zvok, besedilo, nelinearno dogajanje in interakcijo. Digitalno pripovedovanje zgodb aktivira visoke kognitivne stopnje, kot so npr. sinteza idej, ustvarjanje ustvarjalnih vsebin, spodbuja in krepi domišljijo, hkrati pa pogloblja digitalne kompetence. Pri raziskovanju, kako ta žanr vpliva na pripovedovalce in poslušalce, se pojavljata dva vidika: multimodalni (večkodni) in kognitivni. Razni semiotični kanali ponujajo različne vrste informacij (dejanske, čustvene, kulturne), ki se na koncu integrirajo z gradnjo splošnega pomena zgodbe (Nančovska Šerbec in Žerovnik 2014).

Vodilo pri našem načrtovanju dela je bil vedno otrok z lastno miselno dejavnostjo in izkušnjami. Raziskovale, razmišljale in iskale smo ustrezne didaktične pristope in podporne strategije za delo na daljavo, oblikovale smo dejavnosti in jih nato preizkusile v praksi. Želele smo razviti interaktivne dejavnosti, ki bi spodbujale sodelovanje in razmišljanje otrok in bi bile dialoško zasnovane. Izbrale smo slikanico brez besedila Maje Celija *Med počitnicami zaprto (Chiuso per ferie)*. Zgodba temelji na starih fotografijah, ki so izstopile iz okvirja preteklosti in so vstopile v naš čas. Taki časovni prehodi iz posameznega obdobja so pogosti v filmskem jeziku in prav zato smo izbrale to slikanico. Zanimalo nas je, kako bodo otroci doživeli trenutek, ko bodo junaki izstopili iz fotografij in nato vstopili v sodobni čas. Otroci so ob fotografijah najprej pripovedovali in ugibali, kaj osebe mislijo, delajo in pripovedujejo in kakšne so. Nato so pripravili svoje fotografije in so jih nato predstavili prijateljem na delavnici ter o njih pripovedovali zgodbe. To je bila napoved dejavnosti, ki se je razvila v digitalizacijo pripovedi. Otroci so na osnovi materiala, ki je bil osmišljen tudi z likovnega in glasbenega vidika, posneli svoje zgodbe.

8 Ugotovitve in sklep

Malo teorij pripovedovanja, ki so jih strokovnjaki popisali in analizirali, je zaživelo kot praktičen pedagoški izraz. Poudarili bi, da pot do pedagoške prakse ni nikoli neposredna; pričujoči prispevek temelji na teoretičnih izhodiščih in raziskovalnem delu, zato vzgojitelju ali učitelju ponuja možnosti, da strategije spodbujanja pripovedovanja uporabi tudi v praksi.

Glede na izkušnje, pridobljene z delom v pripovedovalskem ateljeju, lahko trdimo, da tovrstnih delavnic ni težko organizirati, vendar je treba veliko pozornosti posvetiti predvsem načrtovanju in izbiri vsebin, ciljev in uporabi ustreznih metod ter ob tem imeti dodatno znanje z rabo IKT; v našem primeru pa je bilo pomembno tudi sodelovanje s starši.

Otroci opazujejo in doživijo zgodbe in z njimi vizualne spodbude glede na svojo spoznavno zmožnost. Pozorni moramo biti, da njihove ustvarjalnosti ne zaviramo s pretiranim usmerjanjem in jim omogočamo lastno doživljanje slikanic. Naša naloga je, da odpremo pot otroški domišljiji in otrokom omogočimo, da slikanico doživijo sami. V zgodbe, ki jih nato pripovedujejo, vpletejo svoje izkušnje in postanejo del njih. Med pripovedovanjem zgodb je otroke potrebno spodbujati, da razvijejo ves potencial in opišejo značilnosti, ki opredeljujejo junaka ali predmet, ali da raziščejo dimenzije gradiva. Pri opazovanju fotografij ali ilustracij otroci pogosto vidijo stvari, ki jih odrasli ne vidimo, pri tem izražajo svoje izkušnje. Otroško domišljijo spodbujamo tako, da postavljamo premišljena odprta vprašanja. Pomembno je tudi, da ustvarimo varen prostor, v katerem bodo otroci vedeli, da lahko razvijajo domišljijo in svoje zgodbe, pri čemer jih nihče ne bo sodil; tako otrok ve, da lahko izrazi svojo domišljijo. Zavedati se moramo, da ima vsak otrok svojo izkušnjo, vsak prihaja iz določenega okolja in ima svoje navade, ki jih lahko izrazi v pripovedovanju. Otroci morajo vedeti, da je v zgodbi vse mogoče in dovoljeno.

Pri izboru vidnih spodbud je potrebno razmisliti, zakaj jo otroku/učencu ponudimo, in pri tem izhajati iz njegovih konkretnih izkušenj. Za pripovedovanje vedno izberemo dinamičen material, ker je v njem veliko takih dejanj, ki ponujajo pripovedovanje.² Izbira vidne spodbude mora biti skrbno načrtovana, vsebovati mora predvsem akcijo, da otroka z njo lahko spodbudimo k pripovedovanju.

Ugotavljamo, da ilustracije v slikanici brez besedila Maje Celija spodbujajo ustvarjalnost, mišljenje in delujejo na vse otrokove čute, vendar pa se je pri izvajanju dejavnosti potrebno zavedati subjektivnosti opazovalca in vedeti, da so tudi otroci različni opazovalci. Stvari ne vidijo enako kot odrasli, saj je opazovanje vedno povezano s čustvi, vedenjem (znanjem), z njihovimi izkušnjami in načinom življenja. Opazovanje je odvisno tudi od tega, kako sta razviti sposobnost opazovanja posameznika in njegova domišljija. Pri načrtovanju dejavnosti s slikanico brez besedila je potrebno upoštevati, da je za otroka pomembno, da ga v »branje« slikanice usmerimo, vodimo, saj sam ne uspe takoj razbrati pomena tega dejanja. Podobe mora otrok znati prebrati, to je razvojno pogojeno. Mlajše otroke je potrebno voditi in jih usmerjati v opazovanje podrobnosti ter jih spodbujati pri interpretaciji in govoru z odprtimi vprašanji, zato je področje, ki mu je pri načrtovanju dejavnosti za spodbujanje pripovedovanja potrebno posvetiti posebno pozornost, prav gotovo pedagoški govor. Ker sta vzgojitelj/učitelj otrokov/učencev govorni zgled, je torej pomembno, da znata postavljati ustrezna vprašanja, kar velja tudi za razvijanje otrokovega pripovedovanja. To pomeni, da ga moramo spodbujati z vprašanji, usmerjenimi v pripovedovanje (prim. Baloh 2019). Odrasli pri tem ne smemo otrokom besed polagati v usta, ne smemo jih omejevati. Včasih je dovolj, da dele pripovedi samo ponovimo in tako odpremo pot za pripovedovanje. Če jim preveč pomagamo oz. jih vodimo, to ni zgodba otrok/učencev, ampak dosežemo to, da oni stopijo v našo zgodbo.

Z uporabo digitalnega pripovedovanja zgodbe smo pri otrocih/učencih opazili večjo motivacijo za delo in osredotočenost na sam proces nastajanja zgodbe. Največjo motiviranost so izkazali pri uporabi večpredstavnosti, pri ugibanju, kaj bo sledilo, hkrati pa tudi pri ustvarjanju lastnih zgodb. S predvajanjem digitalne zgodbe v fazi osredotočenja na temo smo poskrbeli za učinkovito motivacijo, za doživeto sledenje zgodbi in za doseganje višjih oblik kognitivnih ciljev, ki so jih otroci/učenci izkazali

² Premikajoči se ljudje so na primer nosilci akcije, zato nam ponujajo veliko različnih možnosti pripovedovanja, uporabo raznovrstnih glagolov ipd.

predvsem pri lastnem ustvarjanju zgodbe. Poleg znanja in veščin s področja pripovedovanja, so v okviru dejavnosti pripovedovalskega ateljeja razvili vrsto znanj in veščin, sposobnosti in osebnostnih lastnosti, ki so jih prenesli v lastne zgodbe: motivacijo, samopodobo, vrednote, čustva, vzorce razmišljanja, sodelovalno zmožnost ipd.

Uporaba digitalnih zgodb kot spodbuda za nadaljnje dejavnosti na področju pripovedovanja vpliva na razvoj različnih otrokovih/učenčevih kompetenc, še posebno, če v zgodbo vstopajo s povezovanjem različnih umetnostnih področij. S skrbnim načrtovanjem in izvedbo učinkovitih medpodročnih dejavnosti lahko vzgojitelji/učitelji omogočijo ustrezne pogoje za razvoj sporazumevalne zmožnosti ter ustvarjalnega umetniškega izražanja otrok/učencev. Pri oblikovanju medpodročnih nalog bi morali biti pozorni predvsem na izbiro vizualnih izhodišč in podpornih strategij, ki pomagajo spodbujati razvoj pripovedovalne sheme in občutljivost otrok za različne umetniške vsebine.

Literatura

- Barbara BALOH, 2011: Otrokovo pripovedovanje zgodbe v predšolskem obdobju v večjezičnem in večkulturnem okolju. *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini*. Ur. Primož Strani. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino. 105–121.
- Barbara BALOH, 2015: Spodbujanje pripovedovanja v večkulturnem in večjezičnem okolju. *Priručnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ur. Mojca Jelen Madruša. Ljubljana: ISA institut. 34–45.
- Barbara BALOH, 2018: Tujost v jeziku: pripovedovanje otrok v večjezičnem in večkulturnem okolju. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 45/102, 23–32.
- Barbara BALOH, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, Knjižnica Ludus.
- John BERGER, 2016: *Načini gledanja*. Ljubljana: Emanat; Šmarje - Sap: Buča.
- Silva BRATOŽ in Mojca ŽEFRAN, 2014: Creativity in routine: developing learner's oral proficiency with T-time. *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*. Ur. Dejan Hozjan. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Knjižnica Annales Ludus. 281–290.
- Eda BIRSA, 2016: Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. *Sučasni perspektivy osvity*. Ur. Svitlana Omelčenko. Institute for foreign languages. 283–294, 432–433.
- Mihaela BRUMEN, 2004: *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Majda CENCIČ in Marjanca KUŠČER PERGER, 2012: Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora. *Sodobna pedagogika* 63/1, 112–124.
- Maja CELIJA, 2006: *Chiuso per ferie*. Topipittori.
- Susan ENGEL, 2000: *The stories children tell. Making sense of narratives of childhood*. United States of America: W. H. Freeman and Company.

- Simone GIUSTI, Federico BATINI in Gabriel DEL SARTO, 2007: *Narrazione e invenzione: Manuale di lettura e scrittura creativa*. Gardolo, Trento: Edizioni Erickson.
- Nuša KASTELIC, Ema KMETIČ, Teja LAZIČ in Lea OKRETIČ, 2021: *Kako motivirati učence pri poučevanju na daljavo? Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani. Dostop 17. 5. 2021 na https://ucilnica.os-smartnolitija.si/pluginfile.php/41119/mod_resource/content/1/Kako%20motivirati%20u%C4%8Dence.pdf
- Simona KRANJČ, Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2006: Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu: razvojne spremembe med 3. in 4. letom otrokove starosti. *Slavistična revija* 54/posebna številka, 351–367.
- Nives KREUH, 2014: Zapis prvega strokovnega tematskega razgovora o bralni pismenosti. *Za dvig bralne pismenosti. Zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport*. Ur. Andreja Barle Lakota in Mojca Miklavčič. Ljubljana. Dostop 7. 2. 2021 na <http://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf>
- Kurikulum za vrtce*, 1999. Dostop 17. 5. 2021 na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ, Gregor SOČAN in Luka KOMIDAR, 2011: *Pripovedovanje zgodbe*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Irena NANČOVSKA ŠERBEC in Alenka ŽEROVNIK, 2014: *Digitalno pripovedovanje zgodb v pedagoškem procesu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostop 26. 5. 2021 na <http://pefprints.pef.uni-lj.si/2500/>
- Manfred SPITZER, 2016: *Digitalna demenca. Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva založba Celovec.
- Simona TANCIG, 2016: Od Prousta do Twitterja – nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi. *Bralna pismenost kot izživ in odgovornost*. Ur. Tatjana Devjak in Igor Saksida. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Traute TAESCHNER, 2002: *L'insegnante magica. La lingua straniera nella Scuola dell'infanzia: risultati dell'progetto. Le avventure di Hocus e Lotus*. Roma: Edizioni Borla s.r.l.

