



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ISSN 1408-7820
9 771408 782003

Pošttnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

RAZREDNI POUK

STROKOVNA REVIIJA ZA RAZISKOVANJE IN RAZVOJ PODROČJA RAZREDNEGA POUKA | LETNIK XXI | 2019 | ŠTEVILKA 1



STROKOVNA IZHODIŠČA

VODENJE RAZREDA PO NAČELIH FORMATIVNEGA SPREMLJANJA



STROKOVNA IZHODIŠČA

Kjer se srečata
družboslovje in
naravoslovje



IDEJE IZ RAZREDA

Uporaba lutke pri pouku
angleščine



AKTUALNO

Obisk osnovne šole na
Škotskem



RAZREDNI POUK

LETNIK XXI
2019 | ŠTEVILKA 1

Vsebina

RAZREDNI POUK letnik 21 (2019), številka 1

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica), mag. Katarina Dolgan, Zavod RS za šolstvo; Mojca Dolinar, Zavod RS za šolstvo; dr. Dragica Haramija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta; mag. Silva Karim, Osnovna šola Col in samozaposlena v kulturi; Barbara Meglič, Osnovna šola I Murska Sobota; mag. Nada Nedeljko, Zavod RS za šolstvo; dr. Leonida Novak, Zavod RS za šolstvo; dr. Suzana Pulec Lah, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; dr. Katica Semec Pevec, Zavod RS za šolstvo; Neža Ritlop, Osnovna šola Turnišče; Simona Slavič Kumer, Zavod RS za šolstvo; Andreja Vouk, Zavod RS za šolstvo

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo, Območna enota Murska Sobota (za revijo Razredni pouk), Slomškova ulica 33, 9000 Murska Sobota, tel. 2/ 53 91 175, faks 02/ 53 91 171, e-naslov: vesna.vrsic@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Jezična, Katja Križnik Jeraj s. p.

Prevod povzetkov v angleščino: Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinc s. p.

Oblikovanje: Kofein dizajn d. o. o.

Računalniški prelom: Design Demšar d. o. o.

Tisk: Present d. o. o.

Naklada: 560 izvodov

Letna naročnina (3 številke): 33,00 € za šole in druge ustanove; 24,75 € za individualne naročnike; 12,50 € za dijake, študente, upokojece; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €. V cenah je vključen DDV.

Naročila: Zavod Republike Slovenije za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/300 51 99

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Revija Razredni pouk je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 573.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

UVODNIK

- 04 **Imam cilj**
Vesna Vršič

VPRAŠALI STE

- 05 **Branje od 1. do 5. razreda (in naprej)**
Ureja: dr. Leonida Novak

KOTIČEK ZA BRANJE

- 36 **Slikanica 1001 pravljica**
Ureja in piše: red. prof. dr. Dragica Haramija

VIRTUALNI KOTIČEK

- 38 **Dan varne rabe interneta**
Mojca Dolinar, mag. Irena Gole
Ureja: Mojca Dolinar

RAZSTAVA OTROŠKIH LIKOVNIH DEL

- 40 **Učenci Osnovna šola Ludvika Zorzuta Bračan (Brazzano), Italija**
Mentorja: Silvan Bevčar in Danjela Komjanc
Ureja: mag. Silva Karim

AKTUALNO

- 64 **Obisk osnovne šole na Škotskem**
Dr. Leonida Novak
Ureja: Vesna Vršič



STROKOVNA IZHODIŠČA

- 12 **Vodenje razreda po načelih formativnega spremljanja – Študijska srečanja za učitelje, ki poučujejo na razredni stopnji 2018/2019**
Mag. Katarina Dolgan
- 26 **Kjer se srečata družboslovje in naravoslovje**
*Doc. dr. Darja Skribe Dimec,
Doc. dr. Maja Umek*
- 32 **Podružnične osnovne šole s kombiniranimi oddelki**
Petra Pogorelc



IDEJE IZ RAZREDA

- 41 **Na učenca osredinjen pouk na prostem**
Katja Gomboc
- 46 **Vpliv čustev na učno uspešnost na razredni stopnji**
Tanja Janković
- 52 **Uporaba lutke pri pouku angleščine**
Špela Bogataj
- 58 **Všečnost (že) v šoli**
Mateja Sever



Vesna Vršič,
odgovorna urednica

Imam cilj

V pomladnih mesecih so potekala usposabljanja Poti za izboljšanje učnih dosežkov – Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela s sodobnimi učnimi pristopi. Seminarji so bili zasnovani po posameznih predmetnih področjih, za področje razrednega pouka so bila organizirana srečanja posebej za 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje.

Kaj je namen usposabljanj in njihovo bistveno sporočilo?

Z vidika sodobnih pristopov učenja in poučevanja smo v zadnjem obdobju veliko govorili o formativnem spremljanju, o raziskavi Johna Hattieja (prevod njegove knjige Vidno učenje za učitelje, maksimiranje učinka na učenje v slovenščino leta 2018), o dvigu naravoslovne in bralne pismenosti, o doseganju procesnih znanj itd. Ugotavljamo, da se bodo premiki v praksi lahko uresničevali, če bomo drugače pristopili k načrtovanju. Že dolgo je znano, da s sprotnim urnim načrtovanjem vzgojno-izobraževalnega dela nismo pozorni na bistveno znanje, ki bi ga naj učenci dosegli. Pri takem načrtovanju ne moremo zaobjeti vseh elementov formativnega spremljanja; učenci ne morejo razviti procesnih znanj, za katera potrebujejo daljše časovno obdobje in aktivne oblike učenja itd. Od ciljnega načrtovanja bi se želeli pomakniti k razvojni procesnemu (zaobjeti teme, širša vsebinska področja, učne sklope) in se vprašati, kaj želimo, da bodo učenci ob koncu sklopa znali, razumeli, bili zmožni razviti ...

Imam cilj: Ob koncu 3. razreda bodo učenci zavzeto brali besedila na različno tematiko.

Če hočemo doseči ta cilj, moramo kot učitelji razmisliti, kako bomo čim bolj smiselno in sistematično v pouk vključevali aktivnosti branja (učencev in učitelja). Pri vpeljevanju aktivnosti branja moramo upoštevati bralne zmožnosti učencev in snovati usmerjene in neusmerjene bralne aktivnosti. Za usmerjeno šolsko branje določimo namene npr. učim se: vezano prebrati črki/črke v zlog; gladko prebrati zloge in jih povezati v besede; brez zatikanja prebrati besede z dvema zlogoma; brez zatikanja prebrati krajše povedi; gladko prebrati krajšo zgodbo v obliki slikopisa ...

Bralne dejavnosti moramo načrtovati tudi pri drugih predmetih npr. spoznavanju okolja (naslovi in podnaslovi slikovnih gradiv), matematiki (navodila za delo, besedilne naloge) ... Ob oblikovanju dejavnosti moramo tudi razmisliti, kako bomo dejavnost branja organizirali oz. izpeljali, da bomo aktivno vključili vsakega učenca glede na njegove zmožnosti.

Posebno skrb namenimo oblikovanju spodbudnega bralnega okolja in izbiri bralnih gradiv. Razredna knjižnica naj bo zasnovana skupaj z učenci, v njej naj bo dovolj raznolikega bralnega gradiva (primerne za »boljše« bralce in bralce začetnike). Motivacijo za branje spodbuja možnost izbire bralnega gradiva, časa za branje, namena branja, možnost izbire, komu boš bral in pripovedoval o prebranem itd. Če se učitelji sistematično in načrtno lotimo priprave bralnega gradiva (pregledamo možnost natisa bralnih listov s spleta, poiščemo stare številke izvodov mladinskega tiska, opremimo razredne knjižnice z leksikoni, enciklopedijami, slikanicami, kartonkami ...), bodo imeli učenci dovolj možnosti za izbiro teme za usmerjeno branje.

Na koncu se moramo z učenci dogovoriti, na kakšen način bodo spremljali svoje branje in kako bodo izkazali svoj napredek pri branju. Učence moramo navaditi, da bodo znali povedati, kaj so danes brali, zakaj so se odločili za to bralno gradivo, kako so bili zadovoljni s tekočnostjo branja (tekoče brez zatikanja, z zatikanjem pri daljših besedah ...) in kaj so si od prebranega zapomnili. Z njimi se pogovorimo, kje bi se želeli še izpopolniti.

Učencem moramo dati dovolj časa, da vadijo, se o prebranem prosto pogovarjajo in pripovedujejo tudi odraslim (učitelju PB, staršem, sorojencem).

Razvoj bralne zmožnosti naj bo v prvi vrsti naloga šole oziroma učitelja in učenca v času pouka, dopolnilnega pouka, skupinske pomoči specialne službe, knjižničnih dejavnosti, potem učenčevega prostega časa in šele na koncu vsakodnevna »domača naloga« družine.

Vesna Vršič

Branje od 1. do 5. razreda (in naprej)

Temeljni cilj bralnega pouka na razredni stopnji in še naprej je vzgojiti **učinkovitega bralca**. To je učenec – bralec, ki bere **tekoče in natančno, z razumevanjem**, ima ustrezen **obseg besedišča**, je pri branju **fleksibilen** in za branje **motiviran**. S to opredelitvijo učinkovitega bralca smo navedli že nekaj stopenj in hkrati ciljev razvijanja bralne zmožnosti.

Najpomembnejši poudarki učnega načrta za slovenščino (2018, str. 68, 69), ki se navezujejo na učenje branja in pisanja na razredni stopnji, so:

- učenci vstopajo v svet branja **postopoma, sistematično in individualizirano**,
- učitelj naj bo pri **začetnem opismenjevanju** pozoren

na priporočeno **zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja in pisanja**, ritem usvajanja naj sproti prilagaja značilnostim in zmožnostim posameznega učenca,

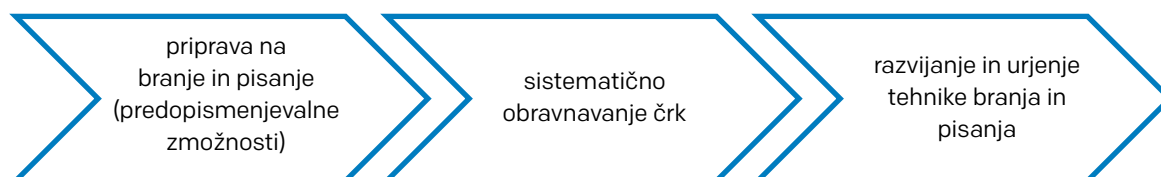
- **učenci naj bi na koncu 2. razreda praviloma že usvojili tehniko branja in pisanja, v 3. razredu pa branje in pisanje predvsem utrjevali in izboljševali**,
- pri tem usvajajo tudi **strategije branja in pisanja neumetnostnih in umetnostnih besedil**,
- **vsem otrokom** je treba omogočiti, da spoznajo in dosežejo višjo raven tako imenovane kritične pismenosti,
- cilj poučevanja ni le obvladovanje tekočega branja

in pisanja, temveč **raba pisnega jezika**.

Zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja ter pisanja je:

- predopismenjevalne zmožnosti;
- tehnika branja in pisanja (najprej s tiskanimi, nato s pisanimi črkami);
- branje z razumevanjem in pisanje preprostih besedil.

Opismenjevanje je proces, v katerem se posameznik usposobi za branje in pisanje najrazličnejših besedil, si z njimi v vsakdanjem življenju pomaga in jih zna uporabljati (Zrimšek, 2003, str. 7). Začetno opismenjevanje je temeljna faza opismenjevanja in obsega:



KAJ POMENI BESEDNA ZVEZA SISTEMATIČNO OPISMENJEVANJE?

Beseda sistematičnost označuje, da gre v procesu opismenjevanja za sistem, ki je urejen, načrten in premišljen. Pri vsakem učencu poteka skozi enake faze (zgoraj navedene), vendar pri vsakem različno hitro, kar učitelj premišljeno načrtuje pri izbiranju dejavnosti za učenca oz. skupino učencev.

Učni načrt za slovenščino (2011)¹ določa, da / ... / **začetno opismenjevanje** traja celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (in sicer v 1. in 2. razredu kot **sistematično usvajanje tehnike branja in pisanja**, v 3. razredu pa kot njeno **utrjevanje in izboljševanje**); učenci v tem obdobju poleg vstopanja v svet branja in pisanja opravljajo tudi druge dejavnosti, na primer sodelujejo v pogovorih, kritično sprejemajo oziroma interpretirajo govorena in zapisana besedila, se (po)ustvarjalno odzivajo nanje, govorno nastopajo, pišejo krajša besedila ter **sistematično razvijajo** svojo poimenovalno, skladiščno, pravorečno, pravopisno, slogovno, metajezikovno zmožnost in zmožnost nebesednega sporazumevanja.

¹ V prispevku se sklicujemo na Učni načrt za slovenščino, potrjen v letu 2011. S septembrom 2019 začne v šolah veljati posodobljen učni načrt za slovenščino. V primerih, kjer so razlike glede zmožnosti branja, bomo na to opozorili, drugače pa velja enako v obeh učnih načrtih.



Učni načrt za slovenščino (2011, str. 75) tako določa minimalni standard znanja za konec 2. razreda: »Učenec ima skladno s cilji učnega načrta razvito zmožnost branja in pisanja neumetnostnih besedil, kar pomeni, da usvoji tehniko branja s tiskanimi črkami in tekoče bere svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila, /... /.« V ciljih, standardih in v didaktičnih priporočilih učnega načrta je natančno določeno, da se sistematično opismenjevanje zaključí z 2. razredom, 3. razred pa je namenjen utrjevanju branja in pisanja, kar prikazuje preglednica 1.

Sprememba ustaljenega modela opismenjevanja se kaže v individualiziranem opismenjevanju, ki za izhodišče vzame učenčevo predznanje oz. stopnjo opismenjenosti ob vstopu v šolo. Cilj individualiziranega opismenjevanja je napredovanje tistih, ki dosegajo temeljno raven, in tistih, ki imajo težave oz. še nimajo razvitih predopismenjevalnih spretnosti². Individualizirano opismenjevanje se je izkazalo kot nuja, saj so razlike med učenci ob vstopu v šolo velike in frontalno sistematično delo ne daje

rezultatov. Ob tem je bilo treba učitelje opozoriti tudi na nevarnosti prehitrega prehoda na sistematično opismenjevanje (obravnavo črk), če učenec nima usvojenega glasovnega zavedanja (pojavljajo se ocene, da v tem primeru lahko učenec tudi do tri razvojna leta zaostaja za vrstniki). Torej če niso usvojene predopismenjevalne zmožnosti, se hiter začetek sistematičnega opismenjevanja ne obrestuje. Obenem pa je treba učencem, ki pridejo kot bralci v šolo, omogočiti napredek na naslednje stopnje bralnega razvoja.

Kaj točno pomeni beseda
INDIVIDUALIZIRANO?

Pomeni, da se učenje prične
**od tam naprej, kjer učenec
je.** Kar pomeni, da različno
pri različnih učencih.

V postopek učenja branja **učenci ne vstopajo z istega izhodišča in s stopnje na stopnjo tudi ne prehajajo istočasno**, zato je potreben individualiziran pristop od prvega do petega razreda, kar nam narekuje tudi učni načrt za slovenščino (2011).

V ciljih najdemo orientacijske mejnike za posamezni razred oz. obdobje. Stopnje branja s prevladujočimi bralnimi procesi in

umestitvijo posameznih ciljev in spretnosti prikazuje preglednica 2. Ker v učnem načrtu za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje cilji, vsebina in standardi znanja praviloma niso opredeljeni po razredih, temveč za celotno obdobje, so načela individualiziranega pristopa uresničljiva v celoti (Učni načrt za slovenščino, 2011, str. 101). Črtkane črte v preglednici 2 nakazujejo prehodnost in nujnost individualiziranega pristopa.

Pomembno je, da učitelj na začetku obdobja in sproti pri vsakem učencu preverja razvitost večščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje/pisanje, nato pa za vsakega učenca izdela **individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja**. Na začetku drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja in tudi sproti naj učitelj pri učencih in učenkah preverja razvitost večščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje, nato pa naj za vsakega učenca in vsako učenko izdela **individualni načrt razvijanja in nadgrajevanja zmožnosti branja**. Če želi, da bi učenci in učenke v večji meri avtomatizirali tehniko branja, da bi dobro razumeli prebrano besedilo in da bi razvili zmožnost fleksibilnega branja raznih besedil, naj uporablja metode in oblike učinkovitega poučevanja, npr. bralne učne strategije.

2 Predopismenjevalne spretnosti: vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, pravilna drža telesa in pisala ipd.

Preglednica 1: Orientacijski mejniki v procesu triletnega opismenjevanja (L. Novak na osnovi učnega načrta za slovenščino, 2011, 2018)

	1. RAZRED	2. RAZRED	3. RAZRED
branje	→ preverjanje glasovnega zavedanja je izhodišče, → individualni načrt, → predviden začetek sistematičnega opismenjevanja – velike (male) tiskane črke,	→ usvojena tehnika branja s tiskanimi in pisanimi črkami do konca 2. razreda,	→ tekoče branje s tiskanimi in pisanimi črkami na koncu 3. razreda, razumevanje prebranega (v UN določeni načini),
pisanje		→ pisanje kratkih besedil s tiskanimi in pisanimi črkami ob koncu 2. razreda,	→ ob koncu 3. razreda pisanje besedil s pisanimi črkami (besedila predpisana z UN).

Preglednica 2

STOPNJA	ZAČETNO BRANJE, PREHODNO OBDOBJE		SAMOSTOJNO BRANJE		
Razred	1. razred	2. razred	3. razred	4. razred	5. razred
Prevladujoč proces	dekodiranje in kodiranje	dekodiranje ob avtomatizirani vezavi	avtomatizacija	nadaljevanje procesa avtomatizacije, utrjevanje, branje za učenje	
Kaj počne učenec?	→ Vidno razločuje.	→ Izvaja avtomatizirano vezavo.	→ Učenec avtomatizirano bere in piše preproste besede in povedi s tiskanimi in pisanimi črkami.	→ Tiho bere gradivo primerne težavnosti in ga dobro razume.	→ Tiho in glasno ter z razumevanjem bere gradiva različnih virov in žanrov.
	→ Slušno razločuje in razčlenjuje.	→ Piše besede in preproste enostavčne povedi z velikimi in malimi tiskanimi črkami.	→ Povezuje besede v povedi, vključi stavčno intonacijo, najde ključni del povedi.	→ Pozna temeljne glasovne elemente in jih zna uporabljati.	→ Bere prispevke v časopisu.
	→ Se orientira na telesu, v prostoru in na papirju.	→ Glasno bere besede, enostavčne povedi in preprosta kratka besedila, napisana s tiskanimi črkami.	→ Glasno tekoče bere.	→ Uporablja bralno učne strategije.	→ Uporablja slovarje.
	→ Ima pravilno držo telesa pri pisanju in pisala ipd.	→ Piše besede in preproste enostavčne povedi s pisanimi črkami.	→ Šepetajoče bere.	→ Opazi besedno-slovnično zgradbo besedila.	→ Uporablja bralno učne strategije.
	→ Pozna vse črke za glasove.	→ Glasno bere besede, enostavčne povedi in preprosta kratka besedila, napisana s pisanimi črkami.	→ Ima pozitiven odnos do branja.		→ Opazi besedno-slovnično zgradbo besedila.
	→ Zna zamenjati glasove s črkami in obratno.	→ Za vajo piše po nareku ali prepis.			
	→ Prepozna najbolj pogoste besede v besedilu.				
	→ Glasno bere besedila s pogosto rabljenimi besedami.				
Bralne stopnje po avtorici J. Chall (Zrimšek, 2003)	Priprava na branje (0–6 let)	Obdobje dekodiranja, začetno obdobje bralnega pouka (6–7 let)			
	Utrjevanje tehnike branja (5–9 let) do avtomatizacije, obdobje hitrega napredka v razvijanju bralnih spretnosti in strategij.				
			Branje za učenje, obdobje intenzivnega branja z razvijanjem bralnih spretnosti in strategij.		
			Večstranski pogled na prebrano.		



USVAJANJE TEHNIKE BRANJA

Branje prisili možgane, da se navadijo na absorpcijo velikih količin podatkov v relativno kratkem času (potrebnih vsaj 7 miselnih procesov za eno besedo). Branje povečuje zmožnosti spomina, dviga nivo kritičnega razmišljanja in besedišča. Z branjem se povečuje možgansko moč.

Avtomatizacija zahteva zelo malo kognitivnih kapacitet.

BRANJE Z RAZUMEVANJEM

Vključuje več kot 30 kognitivnih in metakognitivnih procesov, vključno s pojasnjevanjem pomena, povzemanjem, sklepanjem, predvidevanjem itd.

Vir: Košak Bab uder 2012 (po Block in Pressley, 2002)

(Učni načrt za slovenščino, 2018, str. 68).

Formativno spremljanje učenčevega napredka na področju branja nam omogoča individualen proces, ki ga uravnavamo s povratno informacijo učenca, samovrednotenjem učenca, vrstniškim vrednotenjem. Pri tem je zelo pomembno, da v proces spremljanja vključimo učenca. To storimo tako, da mu osmišljamo namen učenja branja in da ga vključimo v postavljanje kriterijev uspešnosti. Osnova za postavljanje kriterijev uspešnosti so kriteriji, ki izhajajo iz ciljev in standardov učnega načrta za slovenščino.

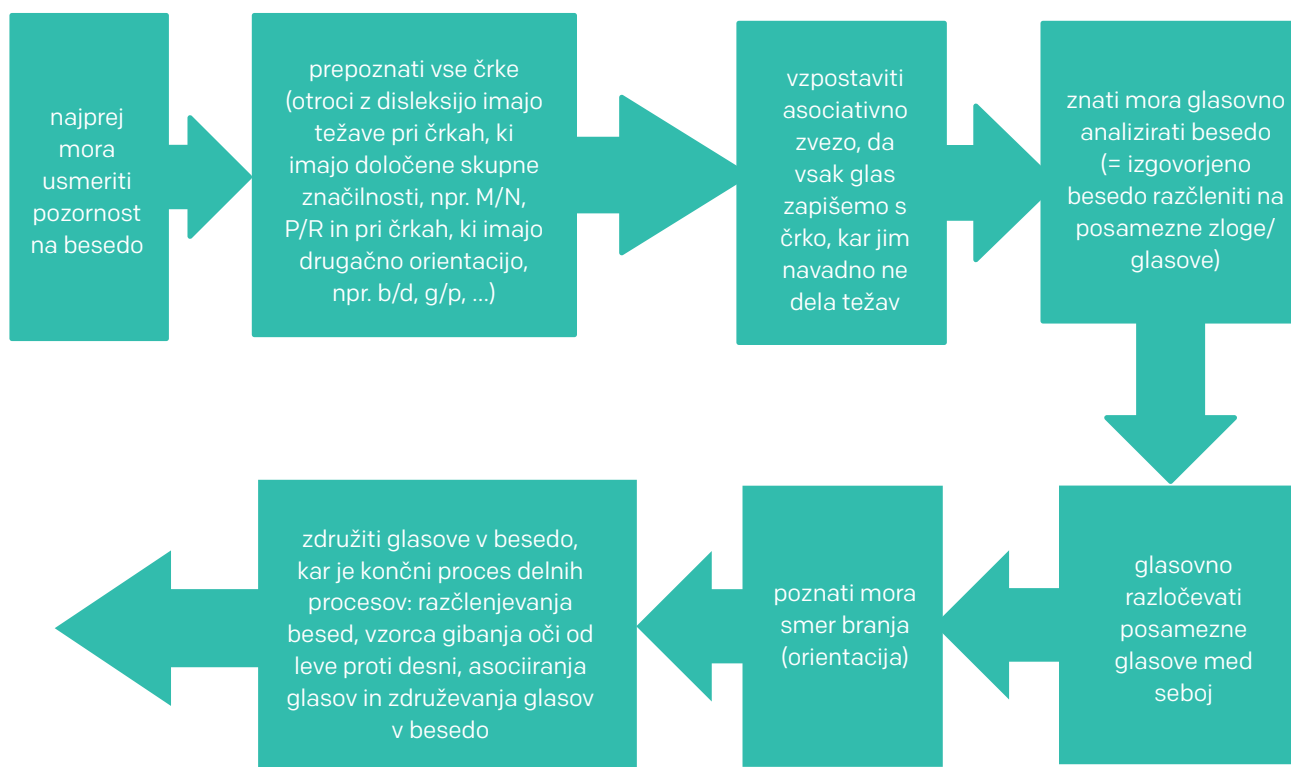
In še o ocenjevanju bralne zmožnosti od prvega do petega razreda

Pri začetnem opismenjevanju vrednotimo različne elemente, najpogosteje pa tekočnost branja in razumevanje prebranega.

Tekočnost branja je opredeljena kot število prebranih besed na

Preden od učenca zahtevamo tekoče branje, je potreben razmislek o tem, kaj mora učenec narediti, da npr. prebere eno samo besedo. Odgovor na to vprašanje vključuje kar 7 miselnih procesov učenca, in sicer:

Cilj branja in pisanja ni le obvladanje tekočega branja in pisanja, temveč **razvita zmožnost sporazumevanja** v vidnem prenosniku ter razmišljanje, ustvarjanje, učenje in razvedrilo ob zapisanih besedilih. Cilj je omogočiti vsem učencem in učenkam, da spoznajo in dosežejo višjo raven t. i. kritične pismenosti



minuto, kar ugotavljamo z glasnim branjem. Tak bralec bere hitro in natančno, z ustreznim ritmom, intonacijo in izraznostjo (Pečjak, 2010, str. 71). Ta mera nam veliko pove o procesu razvoja bralnih zmožnosti učenca nasploh in o tem, kje imajo posamezni učenci težave pri branju. Nekateri avtorji (Phillips, Norris, Vavra 2007; Stocker, Roser in Martinez 2007 v Košak Babuder 2012) dokazujejo, da je tekočnost branja močan kazalnik splošne bralne kompetentnosti učenca.

Za opredelitev znanj, spretnosti in veščin, ki jih znotraj zmožnosti branja in pisanja ocenjujemo, je potreben vpogled v standarde in cilje učnega načrta. Iz teh izhajajo kriteriji, na osnovi katerih spremljamo in posledično ocenjujemo znanje in spretnosti učencev. Učni načrt za slovenščino (2011, str. 109) poudari, da je poučevanje tesno povezano s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, saj učitelj ocenjuje, kar je učenec usvojil v učnem procesu.

Učenec mora poznati kriterije ocenjevanja. **Učitelj ocenjuje doseganje ciljev in standardov znanja, v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa ocenjuje, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja.**

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju lahko znotraj zmožnosti branja in pisanja glede na standarde znanja na koncu VIO postavimo naslednje kriterije:



PODROČJA ZMOŽNOSTI BRANJA IN PISANJA NEUMETNOSTNIH BESEDIL V 1. VIO IN KITERIJI SPREMLJANJA TER OCENJEVANJA (MRŠNIK, NOVAK, 2013)

Predopismenjevalne zmožnosti le spremljamo in jih ne ocenjujemo.

BRANJE – TEHNIKA

- Ustreznost branja besed, povedi (vezano, odmori, knjižno branje črk, intonacija, naglasi, nezložni predlogi)

BRANJE – TEHNIKA GLASNEGA BRANJA (glasno branje je potrebno na začetku zaradi ugotavljanja napredka, vrzeli)

- Glasnost
- Tekočnost

BRANJE – RAZUMEVANJE PREBRANEGA PREKO USTNEGA ODGOVARJANJA

- Ustreznost določanja okoliščin nastanka besedila* (sporočevalec, naslovnik)
- Smiselnost povzemanja teme besedila in bistvenih podatkov
- Ustreznost (ustne) obnove besedila
- Smiselno vrednotenje prebranega

PISANJE – TEHNIKA

- Ustreznost smeri, velikosti, oblike velikih/malih tiskanih/pisanih črk
- Čitljivost zapisanega

PISANJE – TVORJENJE

- Ustreznost zapisa krajših preprostih besedil glede na besedilno vrsto (*npr. besedila o sebi, o prebranem besedilu, pozdrav, voščilo, čestitka, vabilo*),
- Razumljivost zapisanega
- Zaokroženost zapisanega
- Ustreznost vrednotenja lastnega zapisa in zapisa drugih

PISANJE – JEZIKOVNA PRAVILNOST

- Pravilnost zapisa besed, povedi (velika začetnica, glavni in vrstilni števniki, kritični glasovi, predlogi in nikalnice, svojilni pridevniki)
- Pravilnost zapisa končnih ločil
- Ustreznost iskanja lastnih in tujih napak in odprava le-teh

Pečjak S. (2010, str. 71, 72) navaja več raziskav o tem, zakaj je pomembno doseči tekočnost branja:

- Šele ko postane proces dekodiranja hitrejši in s tem branje bolj tekoče, se sprosti miselna energija, ki jo je učenec porabil za dekodiranje, zdaj jo lahko porabi za razumevanje; bralec začetnik preusmerja pozornost od dekodiranja k razumevanju in dogaja se, da mora besedilo večkrat prebrati (najprej, da ga dekodira/prebere, nato pa še, da ga razume), dekodiranje izurjenega bralca pa je avtomatično in on lahko preusmeri pozornost na razumevanje pri branju.
- Tekočnost branja zagotavlja bralcu, da je zanj branje užitek in povečuje verjetnost, da bo v prostem času večkrat izbral branje kot kaj drugega; učenci, ki berejo počasneje, bodo redkeje izbirali branje kot pristočasno aktivnost.
- Tekočnost branja naredi branje za učenca manj naporno in stresno, kar spet povečuje možnost, da se bo k branju pogostejše vračal, kot bi se sicer.
- Hitrosti branja ne ocenjujemo, jo pa razvijamo in spremljamo. Na hitrost dekodiranja, ki se kaže kot hitrost branja, vpliva več zaznavnih dejavnikov, kot npr. sposobnost glasovnega zavedanja, vzorec gibanja oči, poznavanje besed, tipografske značilnosti besedila ...

Košak Babuder (2012 po Phillips, Norris, Vavra idr. 2007) dodaja, da poučevanje, ki povečuje bralno tekočnost, povečuje bralno razumevanje; da tekočnost in razumevanje izboljšujeta drug drugega. Tisti bralci, ki ne berejo tekoče, imajo veliko s tem povezanih različnih težav, vključno z omejenim prepoznavanjem besed, predhodnim znanjem, poznavanjem besed in splošnim

znanjem, vendar pa dobra tekočnost ni nujno v povezavi z dobrim razumevanjem (prav tam).

V drugem vzgojno – izobraževalnem obdobju lahko

znotraj zmožnosti branja in pisanja glede na standarde znanja ob koncu VIO postavimo naslednje kriterije:

PODROČJA ZMOŽNOSTI BRANJA IN PISANJA NEUMETNOSTNIH BESEDIL V 2. VIO IN KRITERIJI SPREMLJANJA TER OCENJEVANJA (MRŠNIK, NOVAK, 2013)

BRANJE – TEHNIKA BRANJA

- Glasnost
- Tekočnost
- Hitrost

BRANJE – RAZUMEVANJE IN VREDNOTENJE PREBRANEGA

- Ustreznost določanja okoliščin nastanka besedila (sporočevalec, naslovnik)
- Smiselnost povzemanja teme besedila, bistvenih podatkov, ključnih besed
- Ustreznost pisne obnove besedila
- Smiselno vrednotenje prebranega in izražanja lastnega mnenja

BRANJE – SELEKTIVNO BRANJE

- Pravilnost branja seznamov
- Ustreznost iskanja podatkov in uporaba podatkov

PISANJE – TEHNIKA

- Ustreznost smeri, velikosti, oblike velikih/malih tiskanih/pisanih črk
- Čitljivost zapisanega

PISANJE – TVORJENJE

- Smiselno tvorjenje krajših preprostih besedil glede na besedilno vrsto (določena z UN)
- Razumljivost zapisanega
- Ustreznost vrednotenja lastnega zapisa in zapisa drugih

PISANJE – JEZIKOVNA PRAVILNOST

- Pravopisna pravilnost tvorjenega besedila (določeno z UN, standardi, str. 82)

V 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju se usmerimo v sprejemanje, razumevanje, razčlenjevanje in vrednotenje besedila. Branje je usmerjeno v tiho branje, saj je hitrejša od glasnega (*hitrost glasnega branja je določena s hitrostjo govora*). Glasno branje v 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju dobi

interpretativno vlogo. S šolanjem se povečuje hitrost tako glasnega kot tihega branja. V osnovni šoli običajno hitrost glasnega branja ne preseže 120 besed/minuto, medtem ko se hitrost tihega branja ob koncu osnovne šole približa 200 besed/minuto (Marjanovič Umek, Peklaj, Pečjak, 2012).

V 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju se učenje in poučevanje usmerja v učenčeve strategije branja in ukvarjanja z besedilom, v samopomoč pri iskanju nerazumljenega. Za ustrezno razumevanje besedila je potrebno, da oseba razume 90 do 95 odstotkov besed (Nagy in Scott, 2000 v Pečjak, 2010).

In še nekaj priporočil:

- Učenci razredne stopnje naj berejo minimalno 10 – 15 minut dnevno (to je cca. 50 – 80 strani mesečno). **To branje naj bo izvedeno v šoli pri pouku.** Da bi učenec dosegel ustrezno raven tehnike branja, mora v času npr. 175 šolskih dni dnevno brati med 10 – 35 minut.
- Treba je brati raznoliko gradivo: časopise, zgodbe, pravljice, itd.
- Učitelj naj bo učencem bralni vzor. Naj učence navaja na branje raznolikega gradiva, naj branje vključuje v zanimive dejavnosti. Če želimo doseči cilj, da učenec bere za užitek in je za branje motiviran, mora branje izkusiti v prijetnih okoliščinah. Nesprejemljivo je, da je branje in z njim povezane dejavnosti, vezano le na ocenjevanje.
- Ocenjevanje branja naj ne bo vezano na glasno branje pred celotnim razredom. Učenec lahko bere sošolcu, učitelju ali skupini.

Viri in literatura:

Košak Babuder, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Mršnik, S., Novak, L. (2013). *Seminarsko gradivo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Novak, L. (2017). Šola prilagojena šestletnikom ali šestletniki prilagojeni šoli?: prehod iz vrtca v šolo. Šolsko svetovalno delo 20(3/4), str. 35–45.

Štupnikar, M. idr. (2010). *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2007). Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah. V *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja*. Zbornik Bralnega društva Slovenije (str. 12–19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2008). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. (2009). Bralna motivacija učencev in dejavnosti učitelja pri pouku. *Pedagoška obzorja. Didactica slovenica*, 24 (2), str. 97–116.

Pečjak, S. (2009a). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2011). *Učni načrt*. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. [Elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (30. 3. 2019).

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2018). *Učni načrt*. Program osnovna šola. Slovenščina. [Elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (30. 3. 2019).

Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.





 **Mag. Katarina Dolgan,**
Zavod RS za šolstvo

Vodenje razreda po načelih formativnega spremljanja

Študijska srečanja za učitelje, ki poučujejo na razredni stopnji 2018/19

IZVLEČEK: Živimo v času nenehnih sprememb. Pravijo celo, da so postale spremembe edina stalnica v našem vsakdanu. Tak način življenja od nas zahteva nenehno prilagajanje, samorefleksijo ter iskanje odgovorov na vprašanja, kje sem začel, kje sem in kam želim priti. Enako velja tudi za učitelja pri njegovem profesionalnem udejstvovanju. Samorefleksija o lastnem napredku in načrtovanje profesionalnega razvoja mu omogočata uvajanje sprememb v poučevalno prakso in s tem pozitivne učinke na učenje in dosežke učencev.

Ena izmed možnosti za učiteljevo profesionalno rast in dodatno izobraževanje so tudi študijska srečanja, ki jih vsako šolsko leto izvaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo za učitelje vseh predmetnih področij. Letošnja študijska srečanja za učitelje, ki poučujejo na razredni stopnji, so potekala v oktobru in novembru 2018, na 30 lokacijah po Sloveniji. Srečanj se je udeležilo čez 2500 učiteljic in učiteljev. Tema letošnjega srečanja oz. rdeča nit je bilo Vodenje razreda po načelih formativnega spremljanja, kjer so bili predstavljeni razmisleki in orodja za uvajanje sprememb. V prispevku je predstavljen povzetek vsebine ter evalvacija izvedbe študijskih srečanj.

Ključne besede: študijska srečanja za učitelje razrednega pouka, vodenje razreda, formativno spremljanje, strategije za razvijanje socialno-čustvene kompetence, spremenjena vloga učenca in učitelja

Class Management Based on Formative Assessment Principles 2018/19 Classroom Teachers Study Meetings

Abstract: We are living in a world of constant change. Some might even say that change is the only constant in our everyday lives. This way of living requires constant adaptation, self-reflection and searching for answers to questions such as »Where have I begun?«, »Where am I now?« and »Where do I want to be?« The same is true for teachers in their professional activities. Self-reflecting on one's own progress and planning professional development allow them to implement changes

in their teaching, thus positively affecting students' learning and their achievements.

One of the opportunities for teacher's professional growth and additional education comes in the form of teacher study meetings organised every year by the National Education Institute Slovenia for all classroom teachers. This year's classroom teachers study meetings took place October through November 2018 at 30 locations across Slovenia and were attended by more than 2500 teachers, both male and female. The main topic was *Class Management Based on Formative Assessment Principles* introducing the views and tools to implement change. The article includes a summary of the content and an evaluation of the meetings' execution.

Keywords: classroom teachers study meetings, class management, formative assessment, strategies for developing social and emotional competence, changed roles of students and teachers

Spremembe pri načrtovanju izvedbe študijskih srečanj 2018/19

Potrebe po spremembah v izobraževanju strokovnih delavcev so usmerjale tudi načrtovalce študijskih srečanj, ki so izpeljavo zasnovali nekoliko drugače kot v prejšnjih letih. Temeljno vodilo načrtovalcev je bilo, da naj bodo udeleženci aktivno vključeni in naj izkustveno doživijo sodobne smernice, po katerih naj bi potekal sodobni pouk, pri katerem imata učenec in učitelj spremenjeno vlogo. Učitelj (svetovalka) naj bi bil v tem procesu samo usmerjevalec in mentor, učenec (udeleženec srečanja) pa naj bi v sodelovalnem in izkustvenem učenju prevzel odgovornost za lastno učenje. Zato je bilo treba načrtovati in pripraviti čim več različnih poti za doseganje namena in ciljev ter omogočiti udeležencem situacije (dejavnosti), v katerih bodo lahko sodelovali, med sabo komunicirali, timsko delali, imeli možnost izbire in tako zadovoljili tudi lastne interese po nadgradnji svojega znanja in doseganju ciljev. Tako, kot naj bi to počeli učitelji v razredu.

Osrednja tema letošnjih študijskih srečanj je bila Vodenje razreda po načelih formativnega spremljanja, pri kateri so bile upoštevane usmeritve iz publikacije Vključujoča šola, ki so usklajene z vizijo Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Obširna tema naj bi vključevala vse od razlogov za spremembo načina poučevanja in učenja, strategije za uspešno vodenje razreda, orodja za razvijanje čustveno-socialne kompetence otrok, do načel formativnega spremljanja, ki postaja že stalnica študijskih srečanj ... skratka ogromno področij, ki jih je bilo treba povezati v smiselno celoto.

Pri načrtovanju so bili najprej oblikovani različni koncepti in modeli izvedb. Iz nabora idej so bili izbrani tistih deli, ki so najbolj podpirali uresničitev osrednje teme študijskih srečanj – vodenje razreda po načelih formativnega spremljanja. Iz njih je nastal kolaž izbranih vsebin, metod in oblik izvedbe posameznega dela srečanja.

Na podlagi izdelanega koncepta srečanja, ki ga je usmerjala osrednja tema, so bili opredeljeni nameni srečanja:

- Na konkretnem primeru posnetka pouka zaznati spremenjeno vlogo učenca in učitelja ter pridobiti uvid v sodobne načine učenja in poučevanja.
- V delavnicah izmenjati izkušnje ter izkustveno doživeti, kako organizirati pouk tako, da bodo učenci aktivni, samostojni, odgovorni.
- Raziskati različne tehnike in strategije za razvijanje čustvene kompetence z namenom preventive pojava neželenega vedenja pri učencih.
- Zaznati potrebo po spremembi načina učenja in poučevanja ter vodenja razreda.
- Ugotoviti, kako s pomočjo formativnega spremljanja izboljšati odnose v razredu in spodbuditi celostni razvoj otroka, predvsem pa razvijati čustveno kompetenco.
- Seznaniti se z novostmi v slovenskem šolskem prostoru.

K pripravi vsebine študijskih srečanj so bili povabljeni tudi strokovni delavci Zavoda Republike Slovenije za šolstvo z drugih področij, predvsem tistih, ki se ukvarjajo s temo vodenja razreda in s temo socialno-čustvenega razvoja učencev (Slika 1 in 2).



Sliki 1 in 2: Vključujoča šola, Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce, zvezek 3. in 4.

Na povabilo k soustvarjanju študijskih srečanj so se pozitivno odzvali tudi razvojni in drugi učitelji, ki so

DNEVNIK

sodelovanja na študijski skupini za razredni pouk 2018/2019



Ime in priimek: _____

Datum: _____

Spoštovana udeleženka, spoštovani udeleženec študijske skupine.

Pred vami je dnevnik, ki vas bo spremljal skozi študijsko skupino. Vanj boste vključevali svoje refleksije, sodelovanja v delavnicah in druge premisleke. Ob zaključku študijske skupine boste ob dnevniku diskutirali z drugimi udeleženci. Dnevnik boste uporabili tudi pri delu v spletni učilnici ob drugem sklicu študijskih skupin. Želimo vam uspešno delo.

UVODNI PLENARNI DEL

V dvojicah premislite, katere so spremembe od časov vaše osnovne šole do danes, na področju vašega sodelovanja in komuniciranja z drugimi, prostega časa, nakupovanja, izobraževanja.

Dejavnost	Tvoja šolska leta	Tvoje življenje danes
Sodelovanje		
Prosti čas		
Nakupovanje		
Izobraževanje		

ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA S SVOJIMI ZNAČILNOSTMI¹

JASNI NAMENI UČENJA IN KRITERIJI USPEŠNOSTI	UČINKOVITA VPRAŠANJA V PODPORO UČENJU	UČINKOVITA POVRATNA INFORMACIJA	UČENČEVO SAMOVREDNOTENJE	VRSTNIŠKO SODELOVANJE IN VREDNOTENJE
- Na učenca usmerjene izjave v obliki »Znam ...« - Aktivacija predznanja - Določiti kriterije uspešnosti »Uspešen bom ko bom ...« - Učni napredek - Dokazi in dejavnosti povezane z nameni in kriteriji uspešnosti	- Načrtovana vprašanja - Vprašanja višjih taksonomskih ravni - Jasna vprašanja - Čakalni čas ob postavljanju vprašanj in čakanju na odgovor (omogočen učni pogovor brez dvigovanja rok)	- Pravočasna - Usmerjena v namene učenja in kriterije uspešnosti - Osredotočena na posameznega učenca - Najbolj učinkovite ko pridejo od učenca k učitelju - Usmerjena v proces učenja - Povratna informacija kot navodila, tudi vprašanja, ki spodbujajo nadaljnje razmišljanje	- Refleksija - Metakognicija - Reševanje problemov - Lastništvo nad lastnim učenjem - Odgovornost - Razvoj dobre samopodobe	- Sodelovanje (pomen postavitev miz v razred) - Delitev razumevanja - Skupinska dinamika - Aktivna vključenost učencev (vidna tudi skozi opremo razreda) - Delitev odgovornosti - Graditev dobrih odnosov v razredu

¹ Vir: Formativno spremljanje na razredni stopnji, Priročnik, ZRSŠ (2018)

DELAVNICA 6: PREDSTAVITEV PRIMERA IZ PRAKSE**Urnik pričetka predstavitve primerov:**

- 15.20 – 15.40 (1. predstavitev)
- 15.40 – 16.00 (2. predstavitev)
- 16.00 – 16.20 (3. predstavitev)

Namen: Sodelovati v predstavitvah učiteljev in spremljati primere iz prakse.

Uspešen bom, ko bom:

- prepoznal vrednost formativnega spremljanja in vključujoče šole;
- aktivno sodeloval v predstavitvi učitelja (postavljaj vprašanja, izrazil mnenje, predstavil svojo izkušnjo);
- zbral ideje za lastno prakso.

O KOLEGIALNEM UČENJU

Izsledki nekaterih raziskav kažejo tudi, da tisti učitelji, ki pri ocenjevanju izvedbenih nalog učencev sodelujejo s svojimi kolegi in razpravljajo z njimi o delu svojih učencev, lažje spreminjajo svojo prakso tako, da postanejo bolj usmerjeni v probleme ter bolj diagnostični (npr. Darling-Hammond in Ancess, 1994; Goldberg in Rosewell, 2000; Murnane in Levy, 1996). N. Emerson v intervjuju z A. Holcar Brunauer (2017, 7) pove, da je ključnega pomena za širjenje formativnega spremljanja to, da v središče postavimo učitelje ter da gradimo na njihovem medsebojnem sodelovanju tako, da se učijo drug od drugega in da jim poleg tega damo tudi skrbno načrtovane usmeritve.

TEORIJA

NAVODILO:

Spremljajte predstavitve učitelja in odgovorite na spodnja vprašanja.

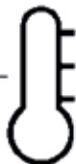
- Katere elemente formativnega spremljanja in vključujoče šole ste prepoznali iz predstavljenega primera?
- Kaj od videnega/slišane pri učitelju praktiku bom preizkusil v razredu?
- Kako bom videno/slišano pri učitelju praktiku nadgradili pri svojem pouku?

IZKUŠNJA

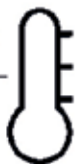
IDEJA

Označite na termometru svoje razumevanje vsebine delavnice, vaše počutje in sodelovanje v delavnici.

VSEBINA



POČUTJE



SODELOVANJE





bili pripravljeni z udeleženci podeliti svoje izkušnje iz razreda.

Tako zasnovana študijska srečanja so zahtevala veliko priprav različnih gradiv (materialov, učnih pripomočkov) za izvedbo delavnic in usklajevanj z zunanjimi izvajalci. V nadaljevanju priprav na študijska srečanja je bilo treba izdelati gradiva in učne pripomočke, ki bi jih udeleženci na srečanjih uporabljali in preizkusili. Z učitelji praktiki, ki so na srečanjih predstavljali svoje primere poučevalne prakse, pa je bilo treba uskladiti način in obliko njihovih predstavitev.

Potek izvedbe študijskih srečanj 2018/19

UVODNI DEL SREČANJA

Izvedba srečanj je vključevala uvodni frontalni del, osrednji del, ki je zajemal delo udeležencev po postajah, in zaključni frontalni del. V uvodnem delu študijskega srečanja sta bila predstavljena potek in namen letošnjih srečanj.

Prvi del je vključeval predstavitev prve novosti na letošnjih srečanjih – **Dnevnika sodelovanja na študijski skupini**. Vsak udeleženec je ob prihodu dobil svoj izvod dnevnika, ki ga je vodil po učnih (delovnih) postajah, v katerega je vpisoval ideje, rešitve, primere in refleksijo na dano vsebino, ob koncu srečanja pa je služil kot dokazilo o učenju. V dnevniku so bile predstavljene vse delavnice, njihovi nameni, kriteriji uspešnosti, navodila za izvedbo ter naloge, ki jih je bilo treba pri posamezni delavnici izvesti.

Srečanje se je nadaljevalo z ogledom hrvaškega filma z naslovom »To je škola«, posnetega na OŠ Vladimira Vidrića iz Kutine. Pred ogledom posnetka so si udeleženci v dnevniku prebrali namen, kriterije uspešnosti ter naloge, ki so jih morali po ogledu izpolniti. V filmu so bile predstavljene sodobne smernice poučevanja in spodbudno učno okolje ter spremenjena vloga učiteljice in učencev. Udeleženci so si skozi predstavitev pouka učencev 3. b razreda ogledali, kako je učiteljica Dragica Varat svoje učence pripravljala na življenje. Z upoštevanjem njihovih lastnih izkušenj, interesov in potreb jim je pripravljala situacije, v katerih so se učenci učili:

- kritičnega mišljenja in izražanja svojega mnenja,
- samorefleksije,
- vrstniškega sodelovanja in ustrezne komunikacije,
- reševanja problemov, ki so izhajali iz njihovega okolja,
- postavljanja odprtih vprašanj.

Učiteljica je ustvarjala spodbudno učno okolje s pozitivno klimo, v kateri so se počutili sproščene in varne. Film je predstavljal sodoben način učenja in poučevanja z vidika učiteljice, učencev in staršev. Celoten film si je mogoče ogledati na povezavi <https://vimeo.com/194285654>. Po ogledu filma so udeleženci izpolnili spominsko kartico v dnevniku z nalogami, vezanimi na vsebino filma.

Najpogostejše ideje, ki so jih udeleženci zapisali v dnevnik in jih bodo uporabili v praksi, so bile:

- govorni nastop (predstavitve za izbor predsednika razreda),
- predstavitev interesov otrok (jutranji krog, ko učenci poročajo, kateri dogodki so jih zaznamovali),
- tehnika sproščanja in umirjanja (tulec z rižem kot znak za začetek dejavnosti, ki potekajo v tišini),
- dodelitev vlog v skupini (kartice okrog vratu učenca),
- samorefleksija lastne miselne aktivnosti (lestvica *turbomožgani – vključeni možgani – možgani na paši*),
- problemske situacije pri razjasnjevanju pojma *poštenost, pravice*.

DELAVNICE – DELO PO POSTAJAH

Delavnice so temeljile na učenju v odprtem učnem okolju po postajah, v kotičkih oz. delavnicah, kar naj bi veljalo tudi za delo v razredu, saj »je naloga učiteljica zagotavljati tako učno okolje, ki je za učence miselno spodbudno in v katerem se bodo počutili varne in sproščene. Fizično okolje naj vključuje kotičke oz. centre aktivnosti, ki omogočajo individualizirano in diferencirano delo, raznolikost dejavnosti ter spremljanje posameznega učenca.« (Novak, 2018, str. 15–17).

Udeleženci so v osrednjem delu imeli možnost izbire oblik dela: individualno, v paru ali skupinsko; niso bili časovno omejeni z izvedbo dejavnosti v posamezni delavnici, ki so si jih izbirali glede na interes, želje in potrebe po poglobljanju znanja določenega področja. Omogočena jim je bila diferenciacija oz. individualizacija. S takim načinom izvedbe delavnic so udeleženci prevzeli odgovornost za svoje učenje, bili so samostojni, imeli so možnost komuniciranja, izmenjave izkušenj, sovrstniškega oz. kolegialnega učenja, podajanja povratnih informacij, izkustvenega učenja ...

Pred začetkom delavnic so bili seznanjeni z lokacijo in namenom posameznih delavnic (slika 6) ter navodili za izvedbo.

DELAVNICA 1: OGLED FILMA**NAVODILO:**

1. Oglejte si film, posnetek. Po ogledu izpolnite spodnjo kartico.

Spominska kartica

3 poudarki, ki so se mi vtisnili v spomin:

-
-
-

2 ideji, ki ju bom uporabil/-a:

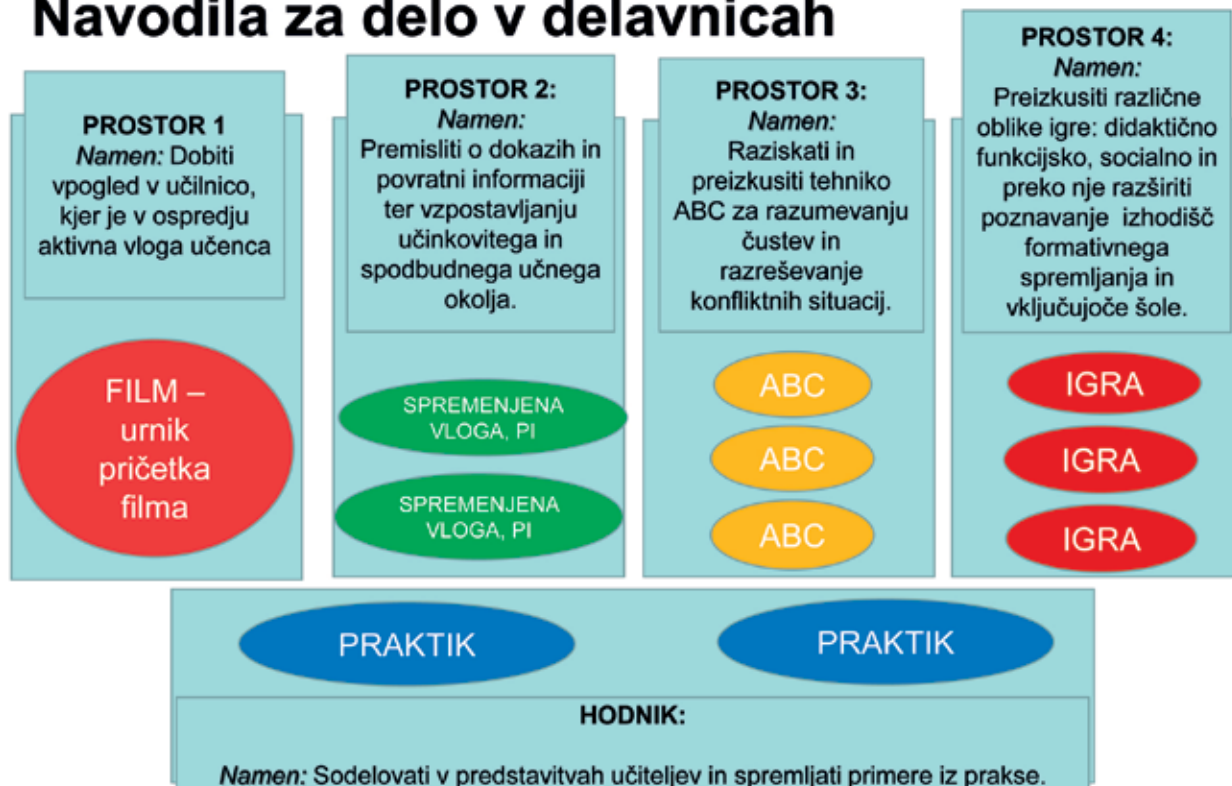
-
-

1 ugotovitev/opažanje, ki bi jo posebej izpostavil/-a:

-

Slika 5: Spominska kartica v dnevniku.

Navodila za delo v delavnicah



Slika 6: Navodila in namen dela v delavnicah (prosojnica s srečanja).

Udeleženci so lahko izbirali med naslednjimi delavnicami:

Delavnica 1 in 2: Predstavitev učitelja praktika

Namen delavnice je bil seznaniti se s primerom iz prakse, izmenjati mnenja ter izkušnje z učitelji praktiki, sodelovati v predstavitev učiteljev. Na študijskih srečanjih je sodelovalo 21 učiteljev praktikov, ki so predstavili primere dobre prakse formativnega spremljanja in pridobivanja različnih dokazil o učenju različnih predmetov in področij. Povzetki predstavitev večine učiteljev, ki so izvajali delavnice na študijskih srečanjih, so objavljeni tudi v spletni učilnici ŠS Razredni pouk, dostopni na povezavi <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9374>.

Povzetke so objavili:

- Barbara Meglič, OŠ I. Murska Sobota – **Formativno spremljanje učenja književnosti**
- Darja Gibičar, OŠ Toneta Pavčka, Mirna Peč – **Glas – učitelj – učenec**
- Denis Matežič, OŠ Solkan, Podružnica Trnovo – **Formativno spremljanje po korakih pri SPO - kombinacija 1. (pravice in dolžnosti) in 2. razreda (nasilja)**
- Edita Nemec, OŠ II. Murska Sobota – **Dokazi učenčevega učenja pri družbi**
- Ernestina Krajnc, OŠ Sava Kladnika Sevnica – **Raznolikost učencev je bogastvo razreda**
- Barbara Oder, OŠ Kajetana Koviča Poljčane, Andreja Perkovič, OŠ Gustava Šiliha Laporje, Andreja Žinko, OŠ Ivanjkovci – **Geometrijski liki v 2. razredu**
- Polona Legvart, OŠ bratov Polančičev Maribor, Nina Malajner, OŠ Janka Padežnika Maribor, Lidija Mlinarič, OŠ Miklavž pri Ormožu – **Geometrijski liki v 3. razredu**
- Helena Škerget Rakar, OŠ Puconci – **Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme pri športu**
- Jasna Cvitanič, OŠ Markovci – **Likovna umetnost v 1. razredu**
- Jurij Cvitanič, OŠ Markovci – **Likovna umetnost v 5. razredu**
- Ksenija Šket, VIZ II. OŠ Rogaška Slatina – **Formativno spremljanje v sliki**
- Mojca Gorenc Ban, OŠ Šmarjeta – **Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme (5. razred)**
- Saša Kravos, OŠ Danila Lokarja Ajdovščina – **Didaktične igre pri opismenjevanju**

- Urška Rupnik, OŠ Zbora odposlancev Kočevje – **Pouk glasbene umetnosti po načelih formativnega spremljanja**
- Uršula Kotnik, OŠ Gustava Šiliha Velenje – **Promet (3. razred)**
- Mateja Pučnik Belavič, OŠ Toma Brejca Kamnik – **Načrtovanje učnega sklopa Shranjevanje snovi pri NIT**
- Valentina Spruk, OŠ Toma Brejca Kamnik – **Vključevanje formativnega spremljanja v 3. razred**
- Kristina Ferel, OŠ Preserje pri Radomljah – **Medpredmetno povezovanje likovne in glasbene umetnosti v 4. razredu**



Slika 7: Predstavitev učiteljice Ksenije Šket na JVIZ II Rogaška Slatina. (foto: Katarina Podbornik)



Slika 8: Predstavitev učiteljice mag. Irene Gole na OŠ II Celje. (foto: Katarina Podbornik)



Slika 9: Predstavitev učiteljice Lidije Mlinarič na OŠ Muta. (foto: Katarina Podbornik)



Slika 10: Predstavitev učiteljice Andreje Perkovič na OŠ Muta. (foto: Katarina Podbornik)



Slika 13: Predstavitev učiteljice Edite Nemec na OŠ Beltinci. (foto: Vesna Vršič)



Slika 11: Predstavitev učiteljice Saše Kravos v Ajdovščini (foto: mag. Katarina Dolgan)



Slika 12: Predstavitev učiteljev Jasne in Jurija Cvitaniča ter Maje Bencek na OŠ Markovci. (foto: dr. Leonida Novak)

Delavnica 3: ABC pristop reševanja konfliktov

Namen je bil raziskati in preizkusiti tehniko ABC za razumevanje čustev in razreševanje konfliktnih situacij. Tehnika ABC temelji na razumevanju čustev, ki so skriti sprožitelj dejanj. Zato nas vedno zanima, katera čustva so za izkazanim vedenjem. Ko ugotovimo skriti sprožilec, svetujemo otroku, kako naj obvladuje svoje vedenje v podobnih situacijah (Milivojevič, 1999, Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017). Učitelj v razgovoru z učencem določi:

ABC PROCES	
A Dogodek, misel, situacija	Predstavlja dogodek, ki se je zgodil, situacijo, v kateri se je posameznik znašel, ali misel, ki se je posamezniku porodila. <i>Kaj natančno se je zgodilo? (Iščemo sprožitelj dogodek, misel ali situacijo)</i>
B Pripisovanje pomena in vrednosti	Predstavlja pomen, ki ga je posameznik temu dogodku, situaciji ali misli pripisal, ter pomembnost oziroma vrednoto, ki jo je posameznik izbral iz hierarhične lestvice vrednot. Zato se tega velikokrat niti ne zavedamo. <i>Kaj si takrat pomislil o tem, sebi, drugem? Kako si to razumel? (Iščemo pomen)</i> <i>Zakaj ti je to tako pomembno? Katera tvoja vrednota je ogrožena ali potrjena? (Iščemo vrednoto)</i>
C Čustvo, ki pripelje do vedenja	Predstavlja čustvo, ki ga v zvezi s tem posameznik občuti in ki stimulira mišljenje v smeri odločitve za vedenje in druge akcije. <i>Katero čustvo si občutil? (Iščemo čustvo)</i>

Slika 14: ABC proces.

Udeleženci so na konkretnem primeru zapisali vse tri faze procesa ABC. Več o njem je zapisano v 4. zvezku priročnika Vključujoča šola (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017).

ABC: Katera čustva so za vedenjem?

A: Kaj natančno se je zgodilo? (iščemo sprožilni dogodek, misel, situacijo)
A: »Sošolec me je grdo pogledal in zmajeval z glavo.«

B: Kaj si takrat pomislil, kako si to razumel? (iščemo pomen) Zakaj ti je to tako pomembno? Katera tvoja vrednota je ogrožena? (iščemo vrednoto)
B: **Pomen** → grdo me gleda, to pomeni, da me ne mara, ker sem neumen.
B: **Vrednota** → pomembno mi je, da me imajo radi, da sem sprejet.

C: Katero čustvo je vplivalo nate? (iščemo čustvo, ki je vplivalo na vedenje)
C: **Čustvo** → občutim žalost in jezo.
C: **Vedenje** → udarim sošolca.

Slika 15: ABC – Katera čustva so za vedenjem?

Delavnica 4: Igra kot način učenja

Namen je bil preizkusiti različne oblike iger; didaktično, funkcijsko, socialno in preko nje razširiti poznavanje izhodišč formativnega spremljanja in vključujoče šole. Predstavljene so bile ideje za različne igre, ki so jih udeleženci lahko preizkusili in kasneje uporabili v svoji poučevalni praksi. Posebna pozornost je bila namenjena prosti igri kot učenčevi primarni dejavnosti, ki si jo učenec izbere sam, pri čemer ta ne predstavlja priložnosti za usmerjeno učenje. S prosto igro učenec razvija dožemanje sveta okoli sebe, razvija kreativnost in domišljijo, socialne odnose, hkrati pa pomaga pri gradnji notranje motivacije na področju psihomotoričnega in kognitivnega razvoja (Hakkarainen, 2006).



Sliki 16 in 17: Igra Črka za črko – kartice in podlaga s čepki. (foto: dr. Leonida Novak).

Navodilo za igro Črka za črko

Igro lahko igrata dva igralca ali dve skupini po trije ali štirje igralci.

Cilj igre je, da učenec s poimenovanjem besed bogati svoj besedni zaklad, izbira daljše besede na dano navodilo in se uri v črkovanju besed.



Slika 18: Udeleženci pri igri. (foto: dr. Leonida Novak)

Potek igre: Podlago za igro (cesto) postavimo med igralca in na sredino podlage položimo čep s črkami. Polja za črke na podlagi so označena z malimi tiskanimi črkami. Z izštevanke določimo igralca, ki začne igro. Igralec, ki je na vrsti, izvleče kartico in prebere navodilo na njej. Na vsaki kartici je navodilo za poimenovanje nečesa, npr. »Poimenuj nekaj modrega«. Igralec poimenuje nekaj modrega, npr. nebo, sliva ... V primeru, da igralec izbere besedo »nebo«, to besedo črkuje s pomočjo pomikanja črk na podlagi. Izgovarja glasove »N« in čep s to črko/glasom pomika za eno polje proti sebi. Potem izgovori glas/črko »E« in čep s to črko/glasom pomika za eno mesto proti sebi. Potem premika še ostale črke. Potem igra nasprotni igralec/skupina, ki najprej izvleče novo kartico.

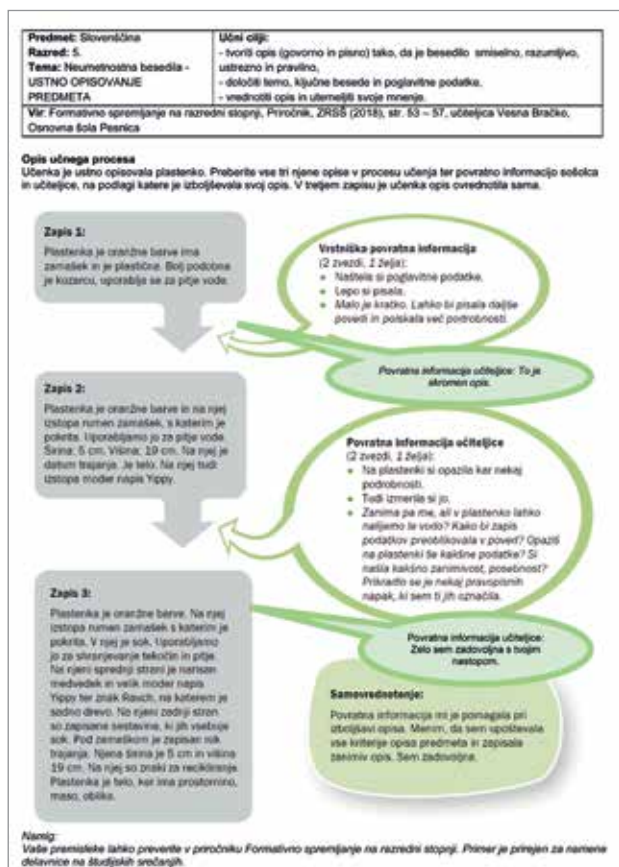
V primeru, da beseda vsebuje dve ali tri enake črke (npr. A), pomeni, da se lahko čep s črko A pomakne trikrat po plošči v smeri igralca, ki je izbral besedo. Cilj igre je, da se črka-čep pomakne s podlage. Ko ima igralec/skupina osem črk na svoji strani s podlage, zmagaja.

Potem ko so nekatere črke že umaknjene s podlage, se lahko v besedi še vedno uporabljajo, vendar brez premikanja po podlagi.

Igra hitro postane strateška, saj igralci ne vidijo radi črk na robu nasprotnikove podlage, in zato izbirajo besede, ki črke pomikajo proti njim.

Delavnica 5: Povratna informacija za različne dokaze

Namen delavnice je bil, da na podlagi danih dokazov udeleženci zapišejo kriterije uspešnosti ter premislijo o ustreznosti povratnih informacij. Udeleženci so v delavnici lahko izbirali med zapisovanjem kriterijev uspešnosti ter premišljali o povratnih informacijah med primerom likovne umetnosti (grafika v 1. razredu) in primerom slovenščina (ustni opis v 5. razredu). Več o primerih je zapisano v priročniku Formativno spremljanje na razredni stopnji (Novak idr., 2018, str. 32–35, 38–41).



Slika 19: Povratna informacija za različne dokaze

Delavnica 6: 4R

Namen je bil raziskati in preizkusiti tehniko 4R za podajanje ustrezne povratne informacije na konkretni

situaciji v razredu. Tehnika 4R namreč temelji na štirih ključnih odzivih na situacijo:

- RAZUMNO se odzovem,
- RAZLIKUJEM vedenje od osebe,
- RAZUMEM dogajanje in ga ne vzamem osebno,
- REAGIRAM odločno, a konstruktivno.

Udeleženci so v obliki stripa predstavili ustrezen in neustrezen odziv učiteljice za vse 4R v dani situaciji. Več o odzivanju na učenčevu vedenje je zapisano v 4. zvezku priročnika Vključujoča šola (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017).

Delavnica 7: Vodenje razreda pri specifičnih aktivnostih

Namen je bil oblikovanje pravil in postopkov pri vsakdanjem delu v razredu za vzpostavitev učinkovitega učnega okolja pri specifičnih aktivnostih pouka, kot so razdeljevanje pripomočkov in drugih gradiv, premiki v razredu (delo po postajah, učni sprehod v naravo, skupinsko delo ...). Udeleženci so v tej delavnici spoznali priporočila za oblikovanje pravil in postopkov za organizacijo učnega sprehoda, skupinskega dela, dela po postajah, razdeljevanja pripomočkov. Nato so izbrali eno izmed učnih situacij in zanjo zapisali pravila in postopke, ki bi jih uporabili v praksi.

PLENARNI DEL

Po izteku delavnic so se udeleženci vrnili v skupni prostor, kjer je potekalo nadaljevanje študijskega



Slika 20: Tehnika 4R v stripu. (vir: Anuša Blažko)

Organizacija učnega sprehoda

Opis situacije v razredu:

Učitelj pri usvajanju ciljev sklopa Promet načrtuje ogled prometnih poti v okolici šole z namenom, da označijo varno pot v šolo. Učitelj se je na vsebino ure zelo dobro pripravil in si predhodno sam ogledal različne poti, ki vodijo do šole, se prepračil o varnosti in oblikoval piktogram, s katerimi bi učence opozoril na nevarnosti na poti v šolo. Učenci so pred izhodom iz šolske stavbe prejeli učni list z izdelanim načrtom okolice šole, na katerega bi na terenu označili nevarne poti.

Učitelj z izvedbo ure ni bil zadovoljen, saj učenci na terenu niso sledili učiteljevemu vodenemu razgovoru, privali so se v vrsti na posameznih postajah, s sabo niso imeli trke podlage, kamor bi položili učne liste, po poti so zgubljali pisala, učni listi so bili zmečkani, načrt na učnem listu niso dosledno rešili.

Zakaj?

Kako naj bi učitelj zasnoval učinkoviti učni sprehod po okolici šole?

Priporočila za oblikovanje pravil in postopkov za premike v razredu npr. organizacija učnega sprehoda.

- 1. Predstavitel namena učnega sprehoda v učilnici.**
Učitelj natančno opiše pot in delovne postaje z vsebino oz. nalogami. Če se bo na sprehodu potreboval konkretni material oz. reševali učni listi, je potrebno domisliti, katere materiale in orodja se bo vzel s sabo in kdo bo zadolžen za prenašanje.
- 2. Dogovori za načine premika iz šole:** npr. iz razreda do garderobe, iz garderobe na zbirno mesto pred šolo, iz zbirnega mesta po načrtovani poti in nazaj. Učitelj (razrednik) poskrbi za ustrezno število spremljevalcev in jih seznani z navodili in nameni učnega sprehoda.
- 3. Načrtovanje ustreznega časovnega okvira.**
Učitelj (razrednik) pozna razvojno stopnjo otrok in v skladu z njihovimi zmognostmi načrtuje ustrezen čas dela na terenu. V začetku je priporočljivo, da se načrtuje nekaj več časa, da učence postopoma navajamo na doslednost upoštevanja pravil, ko pa postanejo učni sprehodi rutina, načrtuje manj časa.

Razredna pravila bodo učinkovita takrat, kadar jih bomo oblikovali skupaj z učenci. Razmislite, kako bi se v praksi lotili zastavljanja pravil za učni sprehod.

Ideje zapišite v dnevnik.

Slika 21: Učna situacija za oblikovanje pravil in postopkov pri učnem sprehodu.

srečanja s plenarnim predavanjem. V njem so bili predstavljeni

- razlogi za spremembo načina poučevanja učitelja in učenja učencev,
- prednosti poučevanja in učenja po načelih formativnega spremljanja,
- strategije za uspešno vodenje razreda,
- spremenjena vloga učenca in učitelja ter njegov vpliv,
- uspešno vodenje razreda, polnega izzivov,
- orodja za razvijanje čustveno-socialne kompetence.

Čas tehnoloških sprememb, hiter način življenja in eksponentna rast so dejavniki, ki danes usmerjajo človekovo delovanje na vseh področjih: gospodarskem, socialnem, kulturnem, političnem ... Vse te sfere, ki so med seboj nerazdružljivo povezane, posredno, včasih celo neposredno, postavljajo merila, kakšnega človeka družba želi, potrebuje. Marsikdaj usmerjajo tudi politiko šolstva, ki narekuje smernice za način in obliko izobraževanja, ki bo rezultirala v izoblikovanih osebnostih mladih po meri potreb družbe in časa, v katerem bodo ustvarjali. Prav zato se izobraževalci marsikdaj sprašujemo, kaj in kako poučevati sodobne generacije, da bo to, kar so pridobili v času odraščanja, aktualno in uporabno takrat, ko bodo vstopili v svet odraslosti.

Otroci se trenutno učijo za službe, ki sploh še ne obstajajo, za uporabo tehnologije, ki sploh še ni bila izumljena, za reševanje problemov, za katere sploh še ne vemo, da obstajajo. Ameriški urad za delo ocenjuje, da bodo današnji učenci do svojega 38. leta starosti zamenjali od 10 do 14 služb. Ker se skupno število tehničnih informacij vsake dve leti 2-krat poveča, to za dijake in študente štiriletnih tehničnih smeri pomeni, da bo polovica naučenega v 1. letniku študija že zastarela do njihovega 3. letnika.

Jack Mae, ustanovitelj največje spletne trgovine Alibaba, je na lanskem Svetovnem gospodarskem forumu (WEF, Davos 2018) v svojem govoru z naslovom *Otroke bi bilo treba učiti »mehkih veščin«* – *prihodnost izobraževanja*, govoril o potrebi po spremembah v izobraževanju. Samo s spremembo izobraževanja bodo današnji otroci, ko bodo čez nekaj let vstopili na trg dela, lahko tekmovali s stroji. Po napovedih naj bi namreč roboti do leta 2030 zamenjali človeka na 800 milijonih delovnih mestih. Izobraževanje je trenutno pred velikim izzivom in potrebuje spremembe. Po večini namreč še vedno poteka enako kot že 200 let in temelji na pridobivanju in pomnjenju informacij. V tem segmentu pa ljudje s tehnologijo (stroji) ne moremo tekmovali, ker je učinkovitejša in zmogljivejša od nas.

Zato je treba otroke poučevati tisto, v čemer smo edinstveni, v čemer se razlikujemo od strojev in v čemer nas stroji nikoli ne bodo dohiteli. To so tako imenovane mehke veščine – vrednote, prepričanja, kritično mišljenje, timsko delo in sodelovanje, skrb za druge. Vse tisto, kar ni neposredno vezano na znanje v ožjem pomenu besede (informacije). Vsega tega pa se otroci najprej naučijo pri športu, glasbi in umetnosti (Ma, 2018).

Ena večjih sprememb v slovenskem šolskem prostoru je zagotovo formativno spremljanje, katerega posledica je tudi spremenjena vloga učenca in učitelja. Dylan Wiliam, ki velja za utemeljitelja formativnega spremljanja, pravi, da ključni procesi poučevanja temeljijo prav na učiteljevem nenehnem spraševanju, kje v procesu učenja so učenci, kam gredo in kaj je treba storiti, da bodo do tja prišli (Wiliam, 2013). Z iskanjem odgovorov na ta zastavljena vprašanja in samorefleksijo o svojem profesionalnem razvoju lahko učitelj nadgrajuje in izboljšuje svojo poučevalno prakso in učencem omogoča doseganje zastavljenih ciljev v skladu z njihovimi sposobnostmi ter njihov optimalni celostni razvoj osebnosti. Razvojne učiteljice, ki so formativno spremljanje kot vodilo svoje poučevalne prakse predstavljale na delavnicah študijskih srečanj, izpostavljajo različne prednosti, ki jih prinaša poučevanje po načelih formativnega spremljanja. Ernestina Kranjc meni, da je to učenčeva samoregulacija učenja, Majda Anzelc navaja postavljanje vprašanj,

ki spodbujajo mišljenje, Nataša Bodljaj vključenost vseh učencev v procesu učenja, Natalija Paušner samovrednotenje, Vesna Bračko pa povratno informacijo. Njihovi primeri iz prakse so podrobneje predstavljeni v Priročniku za učitelje Formativno spremljanje na razredni stopnji (Novak idr., 2018). S pomočjo formativnega spremljanja oz. vidnega učenja za učitelje, kot ga poimenuje Hattie, učenec pridobi uvid, kaj se mora naučiti, kaj mora storiti, da se to nauči, kako mu lahko sošolci in učitelj pri tem pomagajo, kateri so kriteriji uspešnosti, kako bo z učenjem nadaljeval (Hattie, 2018).



Slika 22: Priročnik za učitelje Formativno spremljanje na razredni stopnji.

Posledica spremenjene vloge, ki jo prinaša poučevanje po načelih formativnega spremljanja, so tudi boljši odnosi med učenci in učiteljem. Učitelj si zagotovi najboljši odnos z učenci, če jim prisluhne, jih razume in spodbuja, če jim pomaga in kaže interes za njih kot osebe, če jih spoštuje, ceni in kaže, da mu je mar za njihovo dobro (Kounin, 1970). Učitelj se pogosto sprašuje, kako naj vodi razred, da bodo učenci med seboj sodelovali, da ga bodo upoštevali, da ne bo motečega nemira, kako naj izboljša odnose z učenci in čemu dati prednost; dobremu delu ali dobri klimi. Vrsta raziskav, ki so proučevale vpliv spodbudnega učnega okolja na učni uspeh, kaže ključno povezanost obojega. Izsledki kažejo, da učenci zahtevno miselno delo lažje opravljajo, če se pri tem dobro počutijo, če jih pouk zanima, če se jim zdi

smiseln in povezan z njihovim življenjem, če so dejavni in čutijo, da imajo vpliv, če so kos izzivom, in če je učitelj spodbuden in jih ustrezno podpira (Rutar Ilc, 2017).

Za vodenje razreda, polnega izzivov, je tako potreben močan, strasten, dovršen učitelj, ki bo s svojo poučevalno prakso:

- vsem učencem omogočal kognitivno vpletenost v poučevanje,
- razvijal različne načina razmišljanja učencev, poleg podajanja novega znanja hkrati spremljal, kako učenci dosegajo raven tekočega znanja in kako svoje znanje cenijo,
- jim zagotavljal povratne informacije na ustrezen in pravočasen način,
- pridobival in upošteval povratne informacije o svojem vplivu na napredek in stopnjo znanja učencev,
- videl učenje skozi oči učencev,
- razumel njihove začetne težave,
- podpiral vajo (Hattie, 2018).

S svojo osebnostjo bi moral biti zgled učencu, saj ima skupaj z učenčevimi sošolci štirikrat večji vpliv kot šola, ki jo učenec obiskuje, kar je pokazala raziskava PISA 2007. Na učni dosežek učenca torej ne vpliva toliko, katero šolo učenec obiskuje, kot to, v kateri razred hodi in kdo ga poučuje (Wiliam, 2011). Svoja prizadevanja, čas in energijo bi zato moral učitelj usmerjati v stvari, na katere ima vpliv:

- na pouk, ki naj bi bil zanimiv in osmišljen, v katerem bi bili učenci čim bolj aktivni in bi dobivali učinkovite povratne informacije,
- na spoštljivo, odprto komunikacijo in odnose, pravično obravnavo in vključevanje vseh učencev, spodbudno naravnostjo in pozitivna pričakovanja, spodbujanje sodelovanja in solidarnosti ter skupno dogovarjanje o pomembnih zadevah,
- na učinkovito organizacijo pouka, jasna navodila, postopke, rutine,
- na vzgojne pristope, ki zajemajo smiselna, jasna in dogovorjena pravila, meje, odločno spodbudnost ter ukrepanje v primeru odstopanja od pravil.

Učitelj pa težje oz. ne more vplivati na vrstniške odnose, obstoj skupinic, klik, elit, skupinsko subkulturo, konflikte med posamezniki, pretekle težke dogodke, psihofizično stanje učencev, socialni in materialni položaj učencev, delovanje in politiko šole, sistemske vidike in družbene razmere.



Vendar se današnji učitelj v razredu pogosto sooča prav s posledicami stvari, na katere nima vpliva, z otroki, ki so zanj izziv. Otroci, ki niso pripravljeni na sodelovanje in imajo težavo z integriteto, zato jim je treba omogočiti čim več priložnosti za sodelovanje. Otroci, ki so negotovi in imajo težavo s samospoštovanjem, zato je treba okrepiti njihovo samozavest. Otroci, ki so nesocializirani in imajo težave z osebno odgovornostjo ter jih je treba socializirati (Juul in Jensen, 2009).

K boljšim odnosom in uspešnemu vodenju razreda lahko učitelj bistveno pripomore s pomočjo strategij za razvijanje socialno-čustvene kompetence učenca: npr. 4R, postopek ABC, izbira socialno sprejemljivega vedenja, deset korakov posredovanja v konfliktu, opolnomočenje pri postavljanju vprašanj, pet magičnih besed pri postavljanju meja, razredni pomočniki. Nekatere od teh so udeleženci spoznali že na delavnicah, še več pa jih je predstavljenih v priročniku Vključujoča šola, Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce (2017).

ZAKLJUČNI DEL SREČANJA

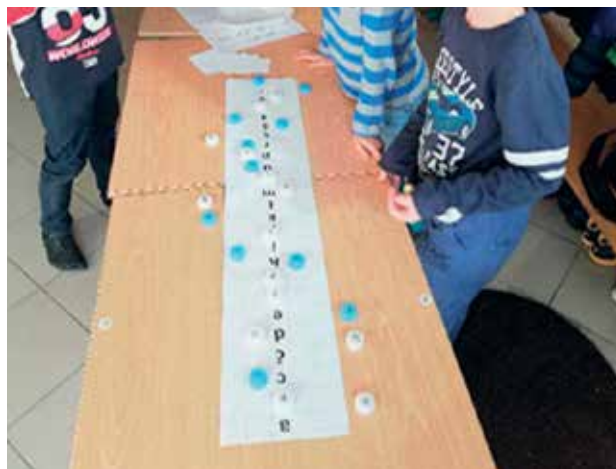
V zaključnem delu študijskega srečanja so bile predstavljene še aktualne novosti v slovenskem šolskem prostoru:

- smernice, koncept in dokument Razširjenega programa, ki se letos poskusno uvaja na nekaterih osnovnih šolah,



Slika 23: Razširjeni program OŠ zajema tri področja.

- priporočila za uspešen prehod iz vrtca v šolo (dostopno na povezavi: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf),
- posodobljen Učni načrt za slovenščino, ki je bil letos potrjen, s prihodnjim šolskim letom pa stopi v veljavo (dostopen na povezavi: [http://www.mizs.gov.si](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf)).



Slika 24: Prenos ideje iz študijskega srečanja v pedagoško prakso. (vir: Mojca Novak, OŠ Miklavž pri Ormožu)

[si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf](https://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf),

- možnosti strokovnega spopolnjevanja:
 - Programi profesionalnega usposabljanja - KATIS dostopno na povezavi: <https://paka3.mss.edus.si/katis/Katalogi/KATALOG1819.pdf>,
 - Dodatna ponudba butičnih seminarjev ZRSS, dostopna na povezavi: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/dod-2018-2019-popr-verzija.pdf>,
 - spletna učilnica za učitelje razrednega pouka, dostopna na povezavi: <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9374> ter
 - revija Razredni pouk, dostopna v digitalni bralnici na povezavi <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica> in navodila za sodelovanje objavljena na povezavi <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/revije/razredni-pouk>

Sklep

Znanje in izkušnje, pridobljene na 1. delu študijskih srečanj, ter izpolnjen Dnevnik kot dokazilo o učenju, bodo udeležencem študijskih srečanj v pomoč pri oblikovanju naloge za 2. del, ki bo potekal v spletni učilnici **ŠS Razredni pouk**. Dostopna je na povezavi <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9374>. Tam udeležence že čakajo gradiva iz prvega dela študijskega srečanja in naloge, povezane s posameznimi delavnicami, ki so se jih lahko udeležili na srečanju v živo. Poleg dnevnika bo opravljena naloga v spletni učilnici še eno dokazilo o učenju.

Učinki, ki so vidni tudi v opravljenih nalogah v spletni učilnici, dokazujejo, da se je sporočilo letošnjih

študijskih skupin dotaknilo marsikaterega udeleženca. Tudi povratne informacije udeležencev kažejo, da so bile spremembe pri izvedbi srečanj med udeleženci po večini sprejete pozitivno. Analiza izpolnjenih vprašalnikov o izvedbi študijskih srečanj je pokazala, da so bili udeleženci in izvajalci navdušeni nad spremenjenim načinom izvedbe, ki je bil dobro sprejet. Dobro je bila sprejeta in razumljena osrednja tema srečanja, čeprav se je nekaterim udeležencem zdela preobsežna in premalo poglobljena. Najbolj pa so bili navdušeni nad delavnicami, kjer so bili v večini res zelo aktivni, sodelovalni in zavzeto opravljali naloge. Pohvalili so tudi predstavitve učiteljev praktikov, ki so predstavili primere dobrih praks. V nekaterih študijskih središčih so se zelo potrudili z organizacijo srečanja (tehnična podpora, prostori) in pogostitvijo. Navdušeni so bili tudi nad pripravljenim didaktičnim materialom, ki so ga uporabljali v delavnicah in ga že prenašajo v svoje poučevalne prakse.

Znanje in izkušnje letošnjih študijskih skupin so zaživele tudi že v razredih, saj so nam nekatere udeleženke poslale fotografije, kako so igre, predstavljene v delavnicah, uporabile pri svoji poučevalni praksi.

V evalvacijskih vprašalnikih so nekateri udeleženci zapisali, zakaj se jim zdi tema formativnega spremljanja za vodenje razreda pomembna:

»Formativno spremljanje je nujno potrebno, če hočemo, da bo otrokov napredek čim boljši in naravnan na njegove sposobnosti in zmožnosti.«

»Ker je ta način poučevanja edini, ki privede do najboljšega učenčevega napredka. Vpliva na zvečanje odgovornosti do dela, raste pripadnost skupini in hkrati učenec s svojimi posebnostmi bogati razredno klimo.«

»S formativnim spremljanjem se ukvarjam že vrsto let, le tako je mogoče spremljati in VIDETI učenčev napredek. Na študijski skupini dobim kakšno novo idejo, kako spremljati, me motivira z raznimi dobrimi metodami iz prakse in mi da potrditev, da sem na pravi poti ...«.

Veliko predlogov učiteljev za izboljšanje izvedbe je vezanih na časovno izvedbo študijskih skupin, zato lahko že sedaj povemo, da bodo študijske skupine za učitelje, ki poučujejo na razredni stopnji v šolskem letu 2019/2020 potekala v zadnjih dveh tednih **avgusta** in sicer **v obsegu osmih ur**.

»Življenje je sprememba. Če se nehaš spreminjati, nehaš živeti.« Rainer Haak

Viri in literatura:

- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. V J. Einarsdottir, J. A. Wagner. *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Hattie, John A. C. (2018). Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Juul, J. in H. Jensen. (2009). Od poslušnosti do odgovornosti. Ljubljana: Didakta.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ma, J. (2018). Children should be taught "Soft Skills - Future of Education. WEF Davos 2018. Pridobljeno 7. 1. 2019 s spletne strani: <https://www.youtube.com/watch?v=GtBnwJp-mVM>.
- Milivojević, Z. (1999). Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad: Prometej.
- Novak, L. et al. (2018). Formativno spremljanje na razredni stopnji. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pučko otvoreno učilište KORAK PO KORAK uz podršku UNICEF-a (2016). To je škola. Dokumentary. Pridobljeno 7. 1. 2019 s spletne strani <https://vimeo.com/194285654>.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? V *Studies in Educational Evaluation*. 37, 3–14.
- Rutar Ilc, Z. (2017). Vzgoja in izobraževanje. 2012, 2015 5/6, 2017 4/5. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., S. Rogič Ožek in J. Gramc. (2017). Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. 4. zvezek. V Z. Kos in A. Nagode (ur.) *Vključujoča šola, Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., S. Rogič Ožek in J. Gramc. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. 3. zvezek. V Z. Kos in A. Nagode (ur.) *Vključujoča šola, Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.





doc. dr.
Darja Skribe Dimec,
Pedagoška fakulteta UL



doc. dr. Maja Umek,
Pedagoška fakulteta UL

Kjer se srečata družboslovje in naravoslovje

IZVLEČEK: Povezovanje družboslovja in naravoslovja v učnih predmetih spoznavanje okolja (SPO), družba (DRU) ter naravoslovje in tehnika (NIT) je obravnavano z vidika ukrepov, ki jih določajo Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (2007). Upoštevani sta zlasti prvi dve načeli, ki poudarjata medpredmetno povezovanje in celostno, sistemsko, kritično mišljenje. Analiza učnih načrtov je pokazala, da so v njih na vsebinski ravni vključena vsa prednostna področja, na deklarativni ravni tudi učni pristopi. Na osnovi poznavanja pouka pa ugotavljamo, da je v praksi ustreznih učnih pristopov malo. Zato sta v prispevku predstavljena dva primera učnih pristopov medpredmetnega povezovanja s poudarkom na vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj (VITR). V prvem je poudarek na razvijanju celostnega, systemskega mišljenja na temo *tovarne*. Drugi primer, *izdelovanje vrečke z dišečo kopalno soljo*, pa temelji na osnovnih premisah naravoslovnega pouka: delo s konkretnimi predmeti, pridobivanje novega znanja z uporabo produktivnih vprašanj, razvijanje procesnega znanja – naravoslovnih postopkov (sposobnosti in spretnosti), delo zunaj učilnice in konstruktivistični način poučevanja/učenja ter upoštevanju načel VITR.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, družboslovje, naravoslovje, sistemsko mišljenje, razvijanje kritičnih potrošnikov

Where the Social and the Natural Sciences Meet

Abstract: The connections between the Social and Natural Sciences in the subjects *Learning about the Environment, Society and Natural Sciences and Technology* are approached in terms of the measures defined by the *Guidelines for Sustainable Development Education from Preschool to University* (2007). The primary focus is on the first two principles emphasising crosscurricular connections and integrated, systematic and critical thinking. A curriculum analysis showed that the curricula include, relative to content, all priority areas and, at a declarative level, learning approaches. Based on our teaching experiences, however, we find that only a small number of appropriate learning approaches are actually implemented in practice, and, for this reason, give two examples of learning approaches relying

on crosscurricular connections with an emphasis on education for sustainable development (ESD). The first focuses on developing an integrated, systematic thinking using the example of a *factory*, while the other, *Making scented bag salts*, includes the basic premises of a Natural Sciences class: working with tangible objects, acquiring new knowledge by asking productive questions, developing a knowledge of scientific processes (skills and abilities), working outside the classroom and applying a constructive teaching/learning approach based on ESD principles.

Keywords: crosscurricular connections, social science, natural sciences, systematic thinking, developing critical consumers

Uvod

Čeprav svet, ki nas obdaja, ni razdeljen na učne predmete, pa je tradicionalno šolstvo vedno temeljilo na razdelitvi na le-te. V preteklosti sta bila to le dva predmeta: jezik (branje in pisanje) in matematika (računanje). Sčasoma se je število predmetov

povečevalo. Med predmeti, ki so danes vključeni v predmetnike po svetu, sta tudi naravoslovje in družboslovje. Vsako predmetno področje ima svoje značilnosti, ki se odražajo tudi v ciljih in standardih učnih načrtov. Kljub temu pa je medpredmetno povezovanje nujni sestavni del vsakega predmeta, kar se odraža tudi v tem, da so že v učnih načrtih nakazane možne medpredmetne povezave. Včasih je za kakšen cilj celo nemogoče določiti, ali je del družboslovja ali naravoslovja (na primer kroženje in vrtenje Zemlje okoli Sonca ali vidnost v prometu). Še posebej vsebine, povezane z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj (VITR), s katerimi lahko povežemo večino učnih tem, zahtevajo povezovanje družboslovja in naravoslovja (Smernice VITR od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja, 2007).

Razlogov za uporabo medpredmetnega povezovanja je veliko. Poleg tega, da učenci sveta ne dojemajo popredmeteno, je to lahko za učitelja velik časovni prihranek. Učitelji razrednega pouka imajo pri medpredmetnem povezovanju prednost pred predmetnimi učitelji. Poznavanje vseh učnih načrtov



Tabela 1: Vključenost glavnih nalog/tem iz Smernic VITR v učne načrte SPO, DRU in NIT.

SMERNICE VITR KLJUČNA PODROČJA	SPO ŠT. CILJEV	DRU ŠT. CILJEV	NIT ŠT. CILJEV
državljanstvo, demokracija, pravičnost	5	7	0
etika	2	3	4
odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu	2	5	0
mir, varnost	2	2	8
človekove pravice	3	3	0
zmanjševanje revščine	1	1	0
zdravje	6	0	9
enakost spolov	2	0	0
kulturna raznovrstnost	1	2	0
razvoj podeželja in mest	1	1	0
gospodarstvo	2	3	1
proizvodni in potrošniški vzorci	4	2	1
skupna odgovornost	1	1	0
varstvo okolja	7	4	10
upravljanje naravnih virov	2	1	5
biotska, pokrajinska raznolikost	2	1	2 +
usmerjenost v prihodnost	2	1	0

Legenda: + implicitno je tema vključena v velikem številu ciljev.

in ciljev ter standardov znanja določenega razreda je namreč pri medpredmetnem povezovanju ključnega pomena. Ob tem pa je treba opozoriti tudi na morebitne pasti. Medpredmetno povezovanje, nekoč poimenovano integrirani pouk, hitro lahko nastane »banalna lepljenka ali enolončnica«, ki jo povezuje le neka skupna krovna tema, izgubijo pa se cilji posameznih predmetnih področij (Skribe Dimec in Umek, 1994).

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) v učnih načrtih spoznavanja okolja, družbe ter naravoslovja in tehnike

Eden temeljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) je razvoj mrežnega, systemskega mišljenja (Marentič-Požarnik idr., 2011), ki ga lahko učenci razvijajo ob kompleksnejših temah, če jih obravnavamo celostno in ne le na posameznih vzročnih relacijah. Spoznavanje enostavnih in kasneje kompleksnih sistemov pomeni spoznavanje elementov sistema, odnosov med elementi, mej sistema, njihovo spreminjanje, tudi možnosti kolapsa sistema. V prvem in drugem triletju je pomembno, da učenci spoznajo povezanost med naravnimi in družbenimi pojavi in ozavestijo širok vpliv dnevnih odločitev nanje, svojih in odločitev drugih.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) je bila v Sloveniji opredeljena s Smernicami VITR od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja leta 2007. VITR že v osnovi združuje naravoslovje in družboslovje skozi tri osnovne stebre: okoljskega, ekonomskega in socialnega, katere obravnava celostno, povezano in ne vsakega zase. Cilji VITR so vključeni v učne načrte spoznavanje okolja (SPO), družba (DRU) ter naravoslovje in tehnika (NIT) v okviru splošnih in operativnih učnih ciljev in to eksplicitno in implicitno. V analizi operativnih ciljev v učnih načrtih, opravljenih z vidika ključnih vsebinskih področij, ki jih navajajo Smernice VITR (2007, str.1), smo ugotovili, da so v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju vključene vse predlagane vsebine, v drugem pa jih pokrijeta predmeta DRU in NIT skupaj, vsak zase pa ne (Tabela 1). Izjema je le tema enakost spolov, ki ni eksplicitno vključena v nobenega.

Z upoštevanjem načel VITR je pri pouku naravoslovja in družboslovja pomemben tudi vzgojni vidik. Tako lahko tudi v učnih načrtih za SPO ter NIT najdemo priporočila za razvijanje stališč oziroma odnosov. »Pouk naj stalno sporoča in privzgaja pozitivni odnos do sebe, soljudi in okolja. Pri učencih naj razvija vedoželjnost oziroma ohranja radovednost (zanimanje za novosti, pozorno opazovanje podrobnosti, postavljanje zanimivih in smiselnih vprašanj, spontana uporaba informacijskih

virov), objektivnost (poročajo, kaj se je zares zgodilo, se vzdržijo prenapljenih sklepov ali razlag), kritičnost (preverjajo že opravljeno delo in presodijo, kako bi ga bilo mogoče izboljšati, kritično presojo pretekle izkušnje), občutljivost (izkazujejo in izražajo skrb za živo in neživo okolje), natančnost in sistematičnost.« (Vodopivec idr. 2011, str. 29).

Primer celostnega medpredmetnega pristopa k temi tovarna s poudarkom na razvoju systemskega mišljenja

Poleg medpredmetnega povezovanja je z vidika VITR pomembno razvijati kritično, systemsko mišljenje. Systemsko mišljenje vključuje spoznavanje celote prek poznavanja mreže elementov v njihovem součinkovanju. Čeprav je zapleteno, lahko učenci začnejo spoznavati svet okoli sebe na systemski način že v prvem razredu in se postopno uvajajo vanj.

V medpredmetnem projektu Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, kjer smo združili naravoslovje, družboslovje in učenje z umetnostjo, so učenci prvega razreda spoznavali tovarne. Spoznavali so jih na dva načina:

1. Na obisku razstave in udeležbi delavnic z naslovom Kako dišijo tovarne v Mestnem muzeju Ljubljana.
2. V petih učnih enotah z učenjem z lutko in ustvarjalnim gibom, ki so jih vodile bodoče vzgojiteljice.

O tovarnah so učenci razmišljali pri risanju tovarne ter prirejanju fotografij svojim risbam. Na voljo so imeli 25 fotografij. Zelo raznolike fotografije so poskusili povezati s tovarno in povezavo pojasniti (Slika 1). To dejavnost so opravljali trikrat in pri tem širili in povezovali pojmovno mrežo okoli pojma tovarna.

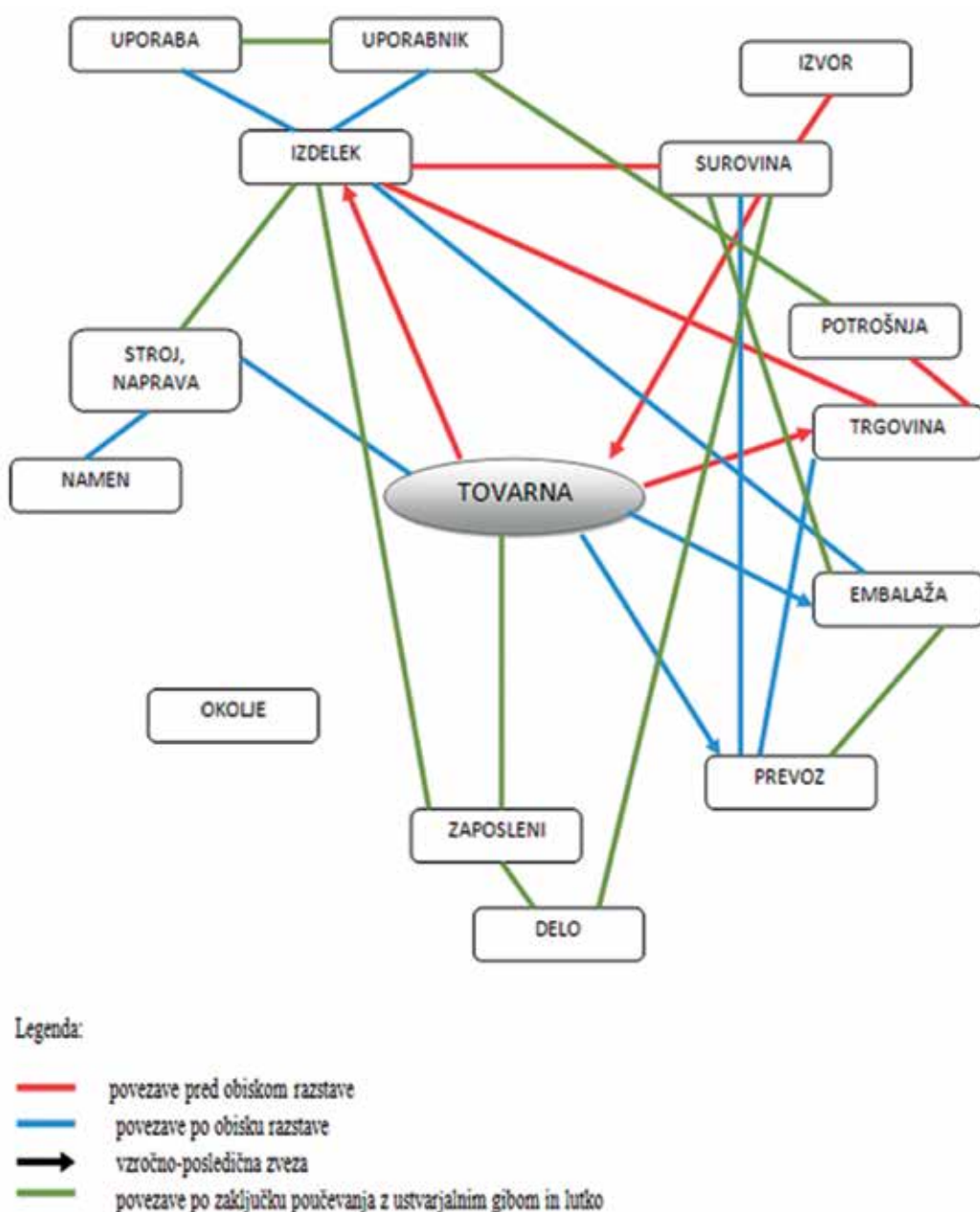


Slika 1: Predstavitev tovarne z risbo in fotografije, ki jih je učenec povezal s tovarno (A. Jurca, 2017).

Pojmovne mreže posameznih učencev na temo *tovarna* je narisala študentka po pogovoru z učenci ob njihovih risbah in prirejenih fotografijah (Slika 2). Za vsakega učenca je risala oz. dopolnjevala pojmovno mrežo trikrat: pred začetkom projekta, po obisku razstave v muzeju in po zaključenem obravnavanju v učilnici.

Učenci so v procesu razvijanja pojmovne mreže ves čas napredovali. Število uporabljenih pojmov se je povečalo od povprečno 15 na učenca pred začetkom projekta do povprečno 31 na učenca ob zaključku projekta. Še pomembnejše pa je število ključnih povezav, ki se je v povprečju podvojilo, od 4 na 8.

To je bil šele prvi korak v učenje celostnega, systemskega mišljenja in učenci so znali ob slikah o tovarni povedati veliko več kot le, kaj tovarna je, kaj v tovarnah izdelujejo in kako izdelovanje poteka. V nadaljevanju bi bilo treba učence naučiti risati pojmovno mrežo in smeri vplivanja med elementi, prepoznati vzročne povezave in jih prikazati s puščicami. Potem bi sledilo razmišljanje, kaj se zgodi, če se en element v mreži spremeni, npr. v tovarni čokolade se pokvarijo stroji in mesec dni ne morejo izdelovati čokolade. Pri tem učenci sledijo povezavam v mreži od elementa do elementa in razmišljajo o vplivu na posamezen element. Posamezne



Slika 2: Primer razvoja pojmovne mreže učenca 1. razreda na temo tovarna (A. Jurca, 2017).

elemente lahko učenci predstavljajo z napisom elementa na listu, povezave pa ponazorijo z vrstico, ki jo primejo, zadržijo in nato podajo klobko vrvi do naslednjega povezanega elementa.

Primer izdelave vrečke z dišečo kopalno soljo

Kot že rečeno, koncept trajnostnega razvoja in posledično tudi VITR vključuje tri pomembne stebre: družbo, okolje in gospodarstvo (Adams, 2006). Združevanje tega je v šoli mogoče udejanjiti s preprosto dejavnostjo, kot je izdelovanje vrečke z dišečo kopalno soljo (Slika 3).



Slika 3: Vrečka z dišečo kopalno soljo kot primer VITR.

Dišeča kopalna sol je doma narejen izdelek, namenjen naravni kozmetiki, ki med drugim omogoča tudi razvijanje kritičnih potrošnikov. Z družbenega oziroma socialnega vidika je dišeča kopalna sol darilo, ki ga učenci lahko nekomu podarijo. Z okoljskega vidika učenci uporabijo materiale, ki bi jih praviloma zavrgli (recikliranje plastičnih vrečk in tkanin). Z gospodarskega oziroma ekonomskega vidika pa lahko učenci primerjajo razmerje med ceno surovin in ceno izdelkov.

Vsako predmetno področje ima svoje značilnosti in posebnosti. Za pouk naravoslovja lahko izpostavimo pet stvari:

1. Delo s konkretnimi predmeti
2. Pridobivanje novega znanja z uporabo produktivnih vprašanj
3. Razvijanje procesnega znanja – naravoslovnih postopkov (sposobnosti in spretnosti)
4. Delo zunaj učilnice
5. Konstruktivistični način poučevanja/učenja (Skrabe Dimec, 2011).

Vse to lahko vključimo tudi v pouk družboslovja.

Izdelavo vrečke z dišečo kopalno soljo lahko brez težav povežemo z značilnostmi pouka naravoslovja in družboslovja.

1. Pri dejavnosti izdelave vrečke z dišečo kopalno soljo so uporabljeni naslednje **snovi in predmeti**: groba morska sol, barvilo za živila, eterično olje, plastična vrečka (del) in tkanina.
2. Učencem lahko zastavimo naslednja **produktivna vprašanja**.
 - Kaj se zgodi, če streseš sol v vodo?
 - Kako bi ločil sol od vode?
 - Kaj storiti, da bi čim hitreje ločil sol in vodo?
 - Koliko soli lahko raztopiš v 1 decilitru vode?
 - Kaj se zgodi, če na papir kapneš kapljico eteričnega olja, vode in jedilnega olja?
 - Poznamo različna eterična olja, na primer sivko, jasmin, cimet, rožmarin, cedro in vrtnico. Ali imajo enake količine različnih eteričnih olj enako ceno?
3. Z naslednjimi dejavnostmi lahko učenci razvijajo **procesna znanja (postopke)**.
 - Vzemi 10 dekagramov soli. (merjenje: tehtanje)
 - Kako temperatura vode vpliva na raztapljanje soli? (raziskovanje)
 - Katero eterično olje ljudem najbolj diši? (raziskovanje)
 - Kaj misliš, ali več vode vpije groba ali fino mleta sol? (napovedovanje, primerjanje)
 - Ali lahko v lonček spraviš več fino ali grobo mlete soli? (eksperimentiranje)
 - Eterična olja razdeli na tista, ki imajo za tebe prijeten vonj in na tista, ki imajo neprijeten vonj. (uvrščanje)
 - Ugotovi, ali hitreje izhlapi kapljica eteričnega olja ali kapljica vode. (eksperimentiranje)
4. Naslednji nalogi sta lahko primer nalog, ki jih morajo učenci narediti **zunaj**, najbolje v okolici šole.
 - Naber nekaj listov, cvetov, semen, plodov, lubja, lesa in smole in ugotovi, ali imajo kakšen vonj.
 - Kapni nekaj kapljic eteričnega olja na izparilnik (s prižgano svečko) in ga položi na tla. Ugotovi, iz katere smeri ga najprej zavohaš. Kako lahko to povežeš s smerjo vetra?
5. **Konstruktivistični način poučevanja/učenja** je mogoče udejanjiti z naslednjimi vprašanji (ista

vprašanja damo učencem na začetku in na koncu učne ure).

- Kaj misliš, zakaj je morje slano?
- V posodo naliješ toliko vode, da tehtnica pokaže en kilogram. Nato dodaš pol kilograma soli in mešaš, dokler se vsa sol ne raztopi. Koliko bo pokazala tehtnica?

a) En kilogram.

b) En kilogram in pol.

c) Manj kot en kilogram.

č) Več kot en kilogram in pol.

Nina je nekaj eteričnega olja sivke polila po mizi. Skrbi jo, da se bo na prtu vedno poznal masten madež. Je njena skrb upravičena?

- Eterična olja, ki jih kupimo, so lahko kakovostna (naravna) ali ponarejeni (umetna). Ali meniš, da nam cena lahko pove, ali je olje naravno ali umetno?

Med drugim je namen izdelave vrečke z dišečo kopalno soljo tudi **razvijanje kritičnih potrošnikov**. Da bi to lahko dosegli, morajo imeti učenci konkretne podatke stroška domače izdelave in nabave sestavin preko spletnega nakupa, ki jih nato primerjajo.

Sklep

Predstavljena primera sta zelo različna, povezuje pa ju VITR ter poudarek na procesnih učnih ciljih. Učenje na tak način je avtentično, poteka v različnih prostorih, z uporabo več čutil, vključuje različne vrste izražanja, predelovanja informacij, zato vsi učenci lahko napredujejo. Z avtentičnim preverjanjem lahko ugotovimo/dokažemo, da je napredek veliko večji, kot ga lahko ali zmorejo pokazati učenci pri tradicionalnih oblikah preverjanja znanja.

V preteklosti študentje razrednega pouka v okviru svojega dodiplomskega študija niso imeli posebnih spodbud za povezovanje predmetov. Danes imajo študenti 1. letnika drugostopenjskega magistrskega študijskega programa Poučevanje na razredni stopnji na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v okviru obveznega predmeta priložnost za vajo v medpredmetnem povezovanju pri načrtovanju dneva dejavnosti, ki ga izvedejo na osnovni šoli. Pokazalo se je, da je pri medpredmetnem povezovanju zelo pomembno, da učitelj »stopi iz okvirjev« in načrtuje dejavnosti, ki sicer sledijo ciljem iz učnih načrtov, a z izbiro neobičajnih tem/vsebin/naslovov doda še tisti, v šolah tako nujno potreben, ustvarjalni del. Primera *Tovarna in Vrečka dišeče kopalne soli* dajeta zgled tudi za to.

V zadnjem času je v Sloveniji vse več pobud za spremembo učnih načrtov. Vprašanje je, ali bomo sledili finskemu zgledu, ki je želel slediti potrebam hitro spreminjajočega se sveta. Prvi odmevi na spremembe učnih načrtov na Finskem so bili prav revolucionarni. Finski šolski sistem je leta 2014 ukinil tradicionalne, na šolskih predmetih temelječe učne načrte (Pippo, 2016). Novi učni načrti so osredotočeni na učenje, temelječe na pojavih, na projektno učenje in samoevalvacijo. Pri tem pristopu učenci opazujejo pojave v resničnem svetu in jih analizirajo na interdisciplinaren način (prav tam). V resnici učni predmeti niso ukinjeni, se pa v finski osnovni šoli od leta 2016 uvajajo obvezni »multidisciplinarni učni moduli« in »transverzalne komponente« kot sestavni del vsakega učnega predmeta (Finska nacionalna agencija za izobraževanje, 2014).

Viri in literatura:

Adams, W. M. (2006). *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century*. Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting, 29–31 January 2006. Pridobljeno s http://cmsdata.iucn.org/downloads/iucn_future_of_sustainability.pdf (15. 3. 2019).

Budnar M. idr. (2011) *Družba*. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf (15. 3. 2019).

Finska nacionalna agencija za izobraževanje (2014). Pridobljeno s https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education (15. 3. 2019).

Jurca, A. (2017) *Vrednotenje modela medpredmetnega povezovanja spoznavanja okolja in umetnosti z vidika razvoja mišljenja pri prvošolcih* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kolar, M. idr. (2011). *Spoznavanje okolja*. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf (15. 3. 2019).

Marentič Požarnik, B. idr. (2011). *Okoljska vzgoja. Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pippo, A. (2016). Learning for life. *Blue wings*, Finnair, september 2016, 40–47.

Semel, N. (2016). *Eteris*. Grosuplje: Favni d. o. o., podjetje za predelavo zdravilnih zelišč.

Skribe Dimec, D., Umek, M. (1994). Integrirani pouk ali enolonsnica? *Sodobna pedagogika*, 45(1-2), 59–63.

Skribe Dimec, D. (2011). Namen in posebnosti didaktike naravoslovja. V: V. Manfreda Kolar, B. Sicherl Kafol in D. Skribe Dimec (ur.). *Specialne didaktike: kaj nas povezuje in kaj ločuje* (str. 115–136). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Vodopivec, I. idr. (2011). *Naravoslovje in tehnika*. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf (15. 3. 2019).



Petra Pogorelc,
Osnovna šola dr.
Franceta Prešerna
Ribnica

Podružnične osnovne šole s kombiniranimi oddelki

IZVLEČEK: Podružnične šole v preteklosti niso bile deležne posebnega ugleda. Danes pa vse več raziskav kaže na to, da lahko ob dobri usposobljenosti učitelja, ki učinkovito načrtuje in izvaja pouk, podružnične šole s kombiniranimi oddelki v nekaterih vidikih celo prekašajo šole s homogenimi oddelki. V kombiniranih oddelkih je več individualizacije in diferenciacije pouka ter fleksibilnega poučevanja, kar ima ugoden vpliv na učne dosežke različno sposobnih učencev. Prav tako je v njih več sodelovanja med učenci in vrstniškega tutorstva, ki prispeva k hitrejšemu čustvenemu in socialnemu razvoju ter se izraža v samozavestnejših, bolj sodelovalnih in manj tekmovalnih učencih. Učinki podružničnih šol s kombiniranimi oddelki na učence niso neposredni in enoznačni, zato je za zagotavljanje ugodnih učinkov pomembno upoštevati različne dejavnike, kot so: razmerje starejših in mlajših otrok v oddelku, razmerje po spolu in usposobljenost učitelja. V Sloveniji na to temo še ni raziskav, v prispevku pa so predstavljene izkušnje učiteljic, ki že vrsto let poučujejo na podružnični šoli s kombiniranimi oddelki.

Ključne besede: podružnične šole, kombinirani oddelki, učni dosežki, psihosocialna prilagojenost, usposobljenost učitelja

Primary School Branches with Combined Groupings

Abstract

In the past, school branches were not given any special recognition, today, however, an increasing number of research activities point to the fact that school branches with combined groupings where adequately educated teachers plan and implement classes efficiently even surpass, in certain aspects, other schools with homogeneous groupings. Namely, combined groupings allow for a greater individualisation and differentiation of classes as well as more flexible teaching which positively affects learning results of students with different learning abilities. They also contribute to a better cooperation between students and peer-to-peer tutoring that nurtures a faster emotional and social development reflected in their improved self-confidence, enhanced collaboration and decreased competitiveness. The effects of school branches with combined groupings on students are not direct or onefold, which means that different factors must be taken into account to ensure beneficial effects, for example: the ratio between the older and younger children in the group, the ratio between girls and boys and the teacher's qualifications. While

there were no studies yet carried out relative to this topic in Slovenia, the article does include some of the experience from teachers working for a number of years in school branches with combined groupings.

Keywords: school branches, combined groupings, learning achievements, psychological and social adjustment, teacher's qualifications

Podružnične šole s kombiniranimi oddelki

Podružnične šole so značilne predvsem za podeželje, njihov nastanek pa so spodbudili geografski, demografski in politični razlogi. V preteklosti so bile poimenovane nižje organizirane šole in niso bile deležne posebnega ugleda ali spoštovanja, razmere poučevanja pa so bile težavne, zaradi česar pouk ni mogel biti posebno kakovosten, šola pa ni ustrezala vsem izobraževalnim potrebam. Leta 1958 so se nižje organizirane šole preimenoval v podružnične šole in začele delovati pod vodstvom matičnih šol. V Sloveniji je bilo leta 2010 46 % osnovnih šol podružničnih, pokrivajoč 2,45 % vseh slovenskih osnovnošolskih učencev; večina od teh je bila štirirazrednih, zanje pa je bil značilen kombiniran pouk (Jelen, 2010).

Kljub velikemu številu podružničnih šol s kombiniranimi oddelki, tako v Sloveniji kot tudi v drugih razvitih in razvijajočih se državah, preseneča dejstvo, da je malo kakovostnih raziskav, ki bi ugotavljale, kako se pouk na podružničnih šolah s kombiniranimi oddelki povezuje z učnimi dosežki in psihosocialno prilagojenostjo učencev (Quail in Smyth, 2014).

Pozitivni učinki kombiniranih oddelkov na podružničnih šolah

Večina raziskav (npr. Veenman, 1995; Lueven in Rønning, 2012), ki preučuje kombinirane oddelke, se osredotoča predvsem na učinke kombiniranih oddelkov na učenje učencev. Pogosto se sprašujejo, ali so učni dosežki boljši pri učencih, ki se šolajo v kombiniranih oddelkih ali pri učencih, ki so vključeni v enorazredne oddelke (Little, 2001). Avtorji nekoliko starejših raziskav zaključujejo, da v učnih dosežkih ni razlik, s čimer so prvič opozorili na to, da je prepričanje o slabši učinkovitosti kombiniranih oddelkov neupravičeno in zastarelo (Veenman, 1995). Novejše raziskave pa celo trdijo, da imajo kombinirani oddelki v primerjavi s homogenimi oddelki pozitivnejše učinke, posebej za mlajše učence (Lueven in Rønning, 2012) in da bi lahko razmišljali celo o tem, da kombinirani oddelki niso le nujno zlo, prakticirano na podružničnih šolah, pač pa potencial za pogostejšo prakso na običajnih šolah (Little, 2001).

Pri šolanju in izobraževanju pa niso pomembni zgolj učni dosežki. Pomemben je tudi čustveno-socialni razvoj učenca, na katerega naj bi imel kombiniran pouk v primerjavi z običajnim več pozitivnih učinkov (Veenman, 1995). Študije, izvedene v Severni Ameriki, v splošnem kažejo, da je v kombiniranih oddelkih prisotne manj tekmovalnosti in agresije, obenem pa je več sožitja in spodbujanja med učenci. Čustveno-socialni razvoj je pri otrocih iz kombiniranih oddelkov pogosto hitrejši. Prav tako naj bi bili učenci iz kombiniranih oddelkov bolj soodvisni, vključeni v lokalno skupnost, sodelovalni in naj bi se v večji meri zanašali sami nase. Imeli naj bi večji občutek pripadnosti razredu, bili samozavestnejši, bolj prilagojeni, delavni, imeli visoke cilje, gojili boljše odnose z učitelji in doživljali manj stresa. Učenci, ki se počasneje učijo, imajo v takšnih oddelkih boljše predstave o sebi, osebni in socialni razvoj učencev pa naj bi bil na splošno ugodnejši (Little, 1995).

Pozitivne učinke kombiniranega pouka lahko pojasnimo s procesi, ki se pogosteje kot v enorazrednih oddelkih pojavljajo med poučevanjem v kombiniranih oddelkih in običajno pozitivno prispevajo h kognitivnemu ter čustveno-socialnemu razvoju učencev. To so na primer: na učenca osredotočeno poučevanje oziroma večja individualizacija in diferenciacija pouka, fleksibilnejše poučevanje, občutek varnosti in domačnosti pri pouku, hitrejša in lažja uvajanje inovativnih sprememb v poučevanje ter podpora individualnega tempa učenja (Kalaoja in Pietarinen, 2009).

Negativni učinki kombiniranih oddelkov v podružničnih šolah

Na drugi strani nekateri raziskovalci ugotavljajo določene negativne učinke kombiniranega pouka na učne dosežke (Lueven in Rønning, 2012) in vedenjsko prilagojenost starejših učencev (Quail in Smyth, 2014), saj naj bi mlajši, posebej, če jih je v oddelku nesorazmerno več kot starejših, slabo vplivali na vedenje in učenje starejših. Prav tako ugotavljajo, da učenke, ki so v razredu s starejšimi sošolci, dosegajo nižje bralne in matematične dosežke, so slabše vedenjsko prilagojene in imajo slabše mnenje o svojih šolskih sposobnosti ter priljubljenosti v šoli. Tudi prisotnost mlajših sošolcev naj bi vplivala na samopodobo učenk v negativni smeri (Quail in Smyth, 2014).

Različni dejavniki

Raziskave, ki preučujejo to tematiko, torej prihajajo do zelo različnih zaključkov. Opazimo pa lahko, da vse znotraj samega pouka opozarjajo na različne dejavnike, ki doprinejo k učnim in psihosocialnim izidom pri učencih – npr. spol in starost učencev ter



sestava oddelka (Mariano in Kirby, 2009). Za razliko od omenjenih dejavnikov, na katere z izjemo sestave oddelka nimamo vpliva, je dejavnik raznolikosti praks poučevanja v kombiniranih oddelkih tisti, na katerega imajo učitelji velik vpliv. Nekatere slabe prakse lahko pripišemo pomanjkanju učbenikov, priročnikov in ustreznih izobraževanj za učitelje kombiniranih oddelkov (Little, 2001). Učitelji so tako prepuščeni sami sebi in razvoju svojih praks na podlagi individualnih izkušenj ter sodelovanja s kolegi (Hyry-Beihammer in Hascher, 2015). Načini poučevanja pa se v veliki meri povezujejo z učnimi izidi. Nekateri raziskovalci tako v kombiniranih oddelkih ugotavljajo slabše učne dosežke učencev, kar pripisujejo predvsem slabi usposobljenosti učiteljev za poučevanje dveh ali več razredov hkrati ter pomanjkanju učnih sredstev, prilagojenih specifično za poučevanje v kombiniranih oddelkih. Prav tako je poučevanje v takih oddelkih precej zahtevno in učiteljem pogosto zmanjka energije za uporabo dodatnih, bolj učinkovitih strategij poučevanja. To pa vodi v stalno prakticiranje identičnih metod, kot bi jih uporabili v homogenem razredu (Mariano in Kirby, 2009). Učitelj je s svojimi kompetencami in izkušnjami torej pomembna spremenljivka v preučevanju učinka kombiniranega oddelka na učne dosežke otrok. Njegove izkušnje so celo boljši napovednik učnih dosežkov otrok kot kombinirani oddelek sam po sebi (Quail in Smyth, 2014).

Kaj učinkuje?

Na podlagi raziskovanj praks učiteljev Hyry-Beihammer in Hascher (2015) predlagata pristop, ki je učinkovit pri poučevanju kombiniranih oddelkov tako z vidika učnih dosežkov kot tudi psihosocialnega razvoja učencev. Vsebuje tehnike, ki izkoristijo heterogenost učencev in na drugi strani zmanjšujejo zahtevnost poučevanja. Take tehnike so na primer:

1. Vrstniško tutorstvo – s strani učitelja načrtovano kot tudi spontano nastalo vrstniško tutorstvo je v kombiniranih oddelkih pogosto (npr. starejši pomagajo mlajšim, uspešnejši manj uspešnim, hitrejši reševalci nalog počasnejšim, ipd.). Gre za recipročne procese socialnega učenja, kjer se mlajši naučijo prositi za pomoč, starejši pa se naučijo pomagati.
2. Individualni načrti dela – učitelji pripravijo načrt, ki vključuje različne naloge, učenci pa lahko sami izberejo vrstni red dela nalog, pomembno je le, da je celotno delo končano do predvidenega termina.
3. Prosto delo – učitelj oblikuje učna sredstva, sporoči navodila, učenci pa se sami odločajo o tem, s kom bodo sodelovali in katere naloge bodo reševali. Obenem imajo določeno svobodo glede tempa dela.

Med delom je učitelj na voljo za vprašanja in pomoč. Učenci se tako naučijo prevzeti odgovornost za svoj učni proces, hkrati pa se tudi razvijajo njihovi interesi in samoregulacija.

Omenjene tehnike so najboljša didaktična rešitev za poučevanje kombiniranih oddelkov iz več razlogov: temeljijo na ideji, da je heterogenost normalna in da je iskanje homogenosti nesmiselno in neučinkovito, osredotočajo se na perspektivo posameznih otrok namesto skupin ter podpirajo vrstniško učenje, s čimer spodbujajo kognitivni in socialni razvoj učencev (Hyry-Beihammer in Hascher, 2015).

Iz teorije v prakso

Na Podružnični šoli Sušje, kjer sama poučujem, imamo trenutno 33 učencev v treh oddelkih, pri čemer sta dva kombinirana. Učiteljice na naši šoli poučujejo v kombiniranih oddelkih že vrsto let. Za namen razumevanja procesa in učinkov kombiniranih oddelkov na naši šoli sem z učiteljicama organizirala fokusno skupino.

Strinjale smo se, da je za razvoj otrok najbolj optimalno, če je v kombiniranem oddelku od dvanajst do šestnajst otrok, od tega polovica iz vsakega razreda. Zelo dobro je tudi, če je število učencev v oddelku parno, saj se delo lažje organizira. Kjer je število učencev manjše od 4, lahko uporabimo manj različnih metod in oblik dela. Učiteljice ne opažamo, da bi sestava razredov vplivala na bralne in matematične sposobnosti učenč. Je pa zelo neugodno, če je v razredu samo ena deklica ali en deček.

Starejši učenci večkrat vzgajajo mlajše učence in so jim za zgled. Pri vseh dejavnostih (npr. pri delu v skupini) jih navajamo na to, da imajo člani različne naloge, za katere se skupaj dogovorijo (da nekdo poroča o delu ipd.). Veliko je individualnega dela, dela v dvojicah in po skupinah. Učenci v kombiniranih oddelkih so samostojnejši, morajo se naučiti počakati in sodelovati z drugimi. Zlasti starejši učenci se navadijo pomagati svojim mlajšim sošolcem.

Učenci istočasno delajo dva programa, saj slišijo in spremljajo vse, kar se dogaja okrog njih. Starejši učenci tako ponovijo snov, ki so se jo že učili, mlajši pa dobijo vpogled v snov, ki se jo bodo šele učili. Posebej nadarjeni učenci si tako pogosto zapomnijo učno snov, ki se jo bodo učili šele naslednje šolsko leto.

Učitelj mora biti pri poučevanju v kombiniranem oddelku zelo dobro strokovno podkovan in fleksibilen, tudi glede samega časovnega načrtovanja pouka. Včasih je treba urnik spreminjati, da lahko pouk tekoče poteka. Učiteljice v kombiniranih oddelkih na Podružnični šoli Sušje pogrešamo vnaprej pripravljena gradiva, s katerimi bi si lahko pri izvajanju takega pouka

pomagale. V primeru učbeniškega gradiva pri predmetu Spoznavanje okolja se teme ponavljajo v vseh treh razredih, so pa tako premešane, da je potrebnega precej usklajevanja za izvedbo skupnega uvoda v uro.

Sklep

Čeprav so pri nas podružnične osnovne šole s kombiniranimi oddelki nastale zaradi različnih potreb (geografskih, demografskih, političnih), jih ne gre jemati kot nujno zlo, ki obstaja zgolj zato, da se lahko vsem otrokom v njihovem okolju zagotovi dostop do šole. Z dobrim načrtovanjem in organiziranjem pouka ter z dobro usposobljenim učiteljem lahko takšne šole pozitivno doprinesejo k razvoju otroka – tako na področju učenja kot tudi na čustveno-socialnem področju. Potrebni so več raziskav, ki bodo preučevale dejavnike, ki prinašajo pozitivne učinke na razvoj učencev na različnih področjih. Več pozornosti je treba nameniti tudi izzivom, ki so jim izpostavljeni učitelji, ki poučujejo v kombiniranih oddelkih. Zagotoviti je torej treba, da bodo učitelji dobro pripravljeni na poučevanje, načrtovanje in organiziranje pouka v takšnih oddelkih, saj bodo tako lahko najboljše vplivali na razvoj svojih učencev.

Viri in literatura:

- Hyry-Belhammer, E. K. in Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113.
- Jelen, N. (2010). Vodenje sodobne podružnične šole – izziv za raznolikost. V P. Peček (ur.), *Izzivi vodenja za raznolikost: zbornik 14. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (str. 55–61). Portorož: Šola za ravnatelje.
- Kalaoja, E., in Pietarinen, J. (2009). Small rural schools in Finland: a pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116.
- Little, A. (1995). Research evidence on the effects of multi-grade teaching. V A. Little (ur.), *Multigrade teaching: A review of research and practice* (str. 39–47). London: Department for International Development, Education Department.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 481–497.
- Lueven, E. in Rønning, M. (2011). Classroom grade composition and pupil achievement. *Discussion Papers*, 722. Pridobljeno s <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/DP/dp722.pdf>
- Mariano, L. T. in Kirby, S. N. (2009). *Achievement of students in multigrade classrooms*. California: RAND.
- Quail, A. in Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80–90.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effect of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381.

Iz digitalne bralnice ZRSŠ

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica

V digitalni bralnici lahko dve leti po izidu prelistate **strokovne revije**, ki so izšle pri Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki. Prijetno strokovno branje vam želimo.



Slikanica 1001 pravljica

Za mlade bralce, ki preberejo neko literarno delo, v katerem so omenjena druga dela, je lahko zelo zanimiva spodbuda, da poiščejo in preberejo tudi tiste knjige, ki so navedene v besedilu z izrazito medbesedilno navezavo.

Za predstavitev takega načina dela z mladimi bralci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju sem zbrala avtorsko slikanico Lile Prap **1001 pravljica** (2005 in več izdaj), v kateri je zelo močna navezava na kanonska besedila, ki naj bi jih učenci ob koncu prvega VIO poznali. Seveda lahko mladi bralec bere tovrstno besedilo, kljub temu da ne pozna izhodiščnih besedil, v polni meri pa lahko v zgodbi uživa in se zabava ob sestavljanju novih in novih pomenov, ko prebere vse

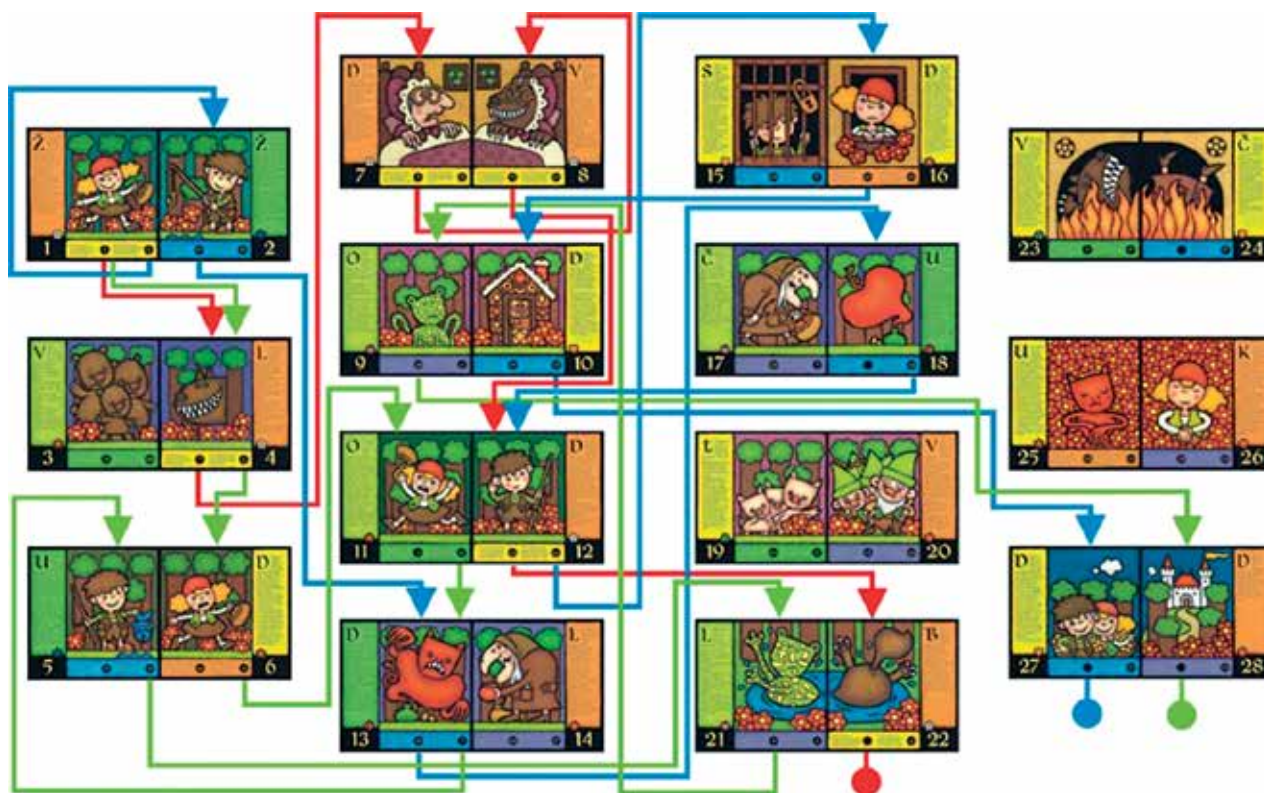
knjige, ki so v izbrani slikanici omenjena.

Lila Prap (s polnim imenom Lilijana Praprotnik Zupančič) je v slikanici *1001 pravljica* združila prepoznavne kanonske pravljice v različne zgodbe. Slikanica je sestavljanka, v kateri otrok izbira nadaljevanje in se odloči, kdaj bo konec zgodbe. Ob koncu vsake strani sta dva možna zaključka, med katerima otrok izbira, pri izbranem zaključku je napisana številka strani, ki pomeni nadaljevanje zgodbe.

Brale se že na začetnih dveh straneh odloči, katero zgodbo bobral: o ljubki in prijazni deklici ali o nagajivem in nesramnem dečku. V slikanici so upodobljeni arhetipski liki deklice in dečka, medvedov, volka, žabe, sladkorne hišice, duha,

čarovnice, pujskov, palčka in gradu. Vse pravljice imajo na zadnjem veznem listu v ilustraciji združen en literarni prostor, ki obsega gozdnato in travnato pokrajino z ribnikom. Literarne osebe nimajo imen, le tako se lahko povezujejo v zgodbe, avtorica pa je ohranila karakterne lastnosti iz izhodiščne pravljice.

Mladi bralec ob sestavljanju pomenov izhodiščnih pravljic in slikanice Lile Prap na igriv način spoznava pravljice, ki sodijo v kanon kulturne dediščine človeštva, kar je lahko odlična motivacija za branje, ne samo predlagane slikanice, temveč vseh besedil, na katere se *1001 pravljica* navezuje.



Slika: Primeri izbirnega branja
Vir: Osebni arhiv Lilijane Praprotnik Zupančič.

Tabela: Pravljice, katerih motivi so uporabljeni v delu *1001 pravljica*.

LITERARNI LIK V 1001 PRAVLJICI	NASLOV IZHODIŠČNE PRAVLJICE IN AVTOR	IME LITERARNEGA LIKA V IZHODIŠČNI PRAVLJICI	UPORABLJENI MOTIVI
pridna deklica	Rdeča kapica, Brata Grimm	Rdeča kapica, volk, babica	Uporabljena je celotna pravljica: naivna deklica, ki gre prvič od doma, sreča volka, njeno nabiranje cvetja, prihod k babici in znameniti dialog o velikih očeh in ustih. Rešitelj je deček; volk se, s kamni v trebuhu, utopi, ko se želi odžejati.
nagajivi deček	ni	ni	Lila Prap je uvedla dečka, ki je v več vlogah (odpre stekleničko, v kateri je duh; v vlogi Janka, kraljeviča itd.), je neke vrste rdeča nit ali ključ, ki sestavlja vse zgodbe. Ujame zlato ribico, ki izpolnjuje želje, a si ne zaželi nič zase, temveč da se ribica spremeni v žabo.
trije medvedi	Zlatolaska in trije medvedi, ljudska (tudi avtorska: Robert Southey, Hans Ch. Andersen)	Zlatolaska, oče medved, mama medvedka in mali medvedek.	Medvedi se vrnejo s sprehoda, največji ugotovi, da je nekdo jedel njegovo kašo, srednji, da je nekdo sedel na njegovem stolu, najmlajši pa najde v svoji postelji spečo deklico. Deklica se je še pravi čas zbudila in zbežala z brloga v gozd.
žaba	Žabji kralj, brata Grimm	princeska, žaba - princ	Deklici pade zapestnica v ribnik, žabi obljubi poljub v zameno, da ji ta prinese zapestnico. Deklica se izmotava, a na koncu vendarle poljubi žabo, ta se spremeni v princa, odjahata v njegov grad, poročita se in srečno živita do konca svojih dni.
zver	Lepotica in zver, Charles Perault	oče, tri hčere, zver	Tretja hči je pripravljena izpolniti očetovo obljubo zveri, ki ga je rešila iz gozda. Odide na grad zveri, ki jo odreši njena ljubezen in vdanost, da se spremeni nazaj v princa. Poročita se in srečno živita na gradu do konca svojih dni.
čarovnica, deček in deklica	Janko in Metka, brata Grimm	Janko, Metka, čarovnica, oče, mačeha	Deček in deklica najdeta hišico, vso iz slaščic; čarovnica ju zvabi v hišo, dečka zapre, deklica pa mora opravljati gospodinjska dela. Čarovnica si obeta, da bo dečka pojedla, a deklica zbere pogum in porine čarovnico v kotel vrele vode. Na koncu uspe rešiti dečka, vrneta se domov.
hudobni duh	Duh iz steklenice, več verzij ljudske pravljice (Tisoč in ena noč), tudi brata Grimm	duh, moški (ribič, gozdar)	Uporabljen je najbolj poznani motiv človekove prevare nad duhom: ko deček (drvar, ribič) spusti iz stekleničke duha, ga hoče ta iz maščevalnosti, ker je bil stoletja zaprt, ubiti. Duh pojasni, da bi predavnimi leti tistega, ki bi ga rešil, nagradil, ker pa je bil tako dolgo zaprt, bo rešitelja ubil. Deček želi pred smrtjo videti, kako je tako velik duh sploh lahko bil v steklenički; naduti duh mu pokaže, a ga deček zapre nazaj v stekleničko. Po nekaterih variantah ga ponovno spusti, potem mu duh izpolnjuje želje.
otožna deklica	Motovilka, brata Grimm	Motovilka, princ, čarovnica	Uporabljen je motiv deklice, ki je zaprta v grajskem stolpu, po ribiški vrvi k njej spleza deček, ona ga skrije pred hudobnim duhom (ne pred čarovnico, kakor v izhodiščnem besedilu).
trije prašički	Trije prašički, ljudska pravljica	trije prašički, volk	Uporabljeni so temeljni motivi pravljice: gradnja hiš, prvi iz slame, drugi iz vej, tretji jo sezida iz kamnov. Volk prvo in drugo hišico uniči, tretje pa ne more odpihniti. Ko želi priti skozi dimnik, prašički zakurijo, volku spodrsne in pade v lonec vrele juhe, ki so jo kuhali na ognjišču.
škratje, deklica	Sneguljčica, brata Grimm	Sneguljčica, sedem palčkov, princ, mačeha	Palčki najdejo spečo deklico, ko pridejo domov. Uporabljen je tudi motiv zastrupljenega jabolka; ki ga kraljica – hudobna čarovnica ponudi deklici. Ta se zgrudi kot mrtva, a jo reši princ. Lila Prap umesti zaključni dogodek izhodiščne pravljice – princ reši deklico, se z njo poroči in srečno živita do konca svojih dni – na konec slikanice (branje vodi na isto zaključno stran kot zgodba o žabi in deklici).

Dan varne rabe interneta

Drugi torek v februarju je potekal Dan varne rabe interneta s sloganom »Skupaj za prijaznejši internet« v organizaciji Safe.si, v okviru INSAFE, kjer sodeluje 140 držav.

Posebna skrb je bila namenjena pozitivni digitalni izkušnji. Številni uporabniki interneta smo se vključili v raznolike aktivnosti in skrbeli za spoštljivo komunikacijo drug z drugim. Po raziskavah EU v Sloveniji 80 odstotkov učiteljev uporablja sodobno tehnologijo za pripravo na pouk, pri pouku pa jo z učenci uporablja le 30 odstotkov učiteljev. V šolah uporabljamo različne oblike sodobne tehnologije, namizne in prenosne računalnike, tablice, mobilne telefone, digitalne fotoaparate in kamere, interaktivne table, različne aplikacije, portale, e-gradiva, videogradiva in še mnogo drugega.

Ko z učenci uporabljamo pri pouku internet, jih vzgajamo v kritične uporabnike in jih v različnih učnih situacijah usmerjamo k odgovorni rabi svetovnega spleta, kajti ni vse res, kar najdemo na internetu. Vedno je treba razmisliti, ali še

bolje preveriti tudi pri drugih virih (druga spletna mesta, knjige, časopisi ali revije), ali so podatki resnični. Skupaj razvijajmo etiko v medsebojnih odnosih. Zelo smiselno je k sodelovanju povabiti tudi starše in ozaveščati pomen varne in odgovorne rabe interneta na več nivojih, saj se veliko staršev sooča s težavo prekomerne rabe nove tehnologije ter izzivom, kako preprečiti ogled neprimernih in nezakonitih vsebin.

Na mnogih šolah smo organizirali dogodke v okviru razredne ure, pri rednem pouku ali v okviru kulturnega dne. Preko različnih dejavnosti smo učence ozaveščali in jih opozarjali na morebitne pasti na internetu. Učenci so reševali naloge in se ob tem pogovarjali, kako zaščititi svojo zasebnost. Pri tem smo se dotaknili tudi teme, kaj lahko objavimo na družabnih omrežjih in internetu in česa ni pametno objavljati ter do kakšnih zlorab lahko pride. V ta namen smo si ogledali tudi video *Amandina zgodba*, ki prikazuje resnično zgodbo o zlorabi, ki se je zgodila zaradi nepremišljenega pošiljanja fotografij.

Na spletni strani safe.si (<http://otroci.safe.si/top-10-nasvetov>) je objavljenih *Top 10 nasvetov*, ki bi jih moral poznati vsak učenec:

TOP 10 NASVETOV

1. Vedno uporabljaljaj vzdevek, ne pravega imena, ko klepetas na internetu!
2. Ne srečuj se z neznanci s spleta (tudi če se ti zdijo v virtualnem svetu tvoji prijatelji)!
3. Gesla so skrivnost! Pogosto jih spreminjaj.
4. Spoštuj spletno etiko oz. bonton! Česar ne želiš, da drugi storijo tebi, tudi ti ne naredi drugim.
5. Nadlegovanje prek neta ali mobilca je nedopustno! Staršem povej, če te kdo nadleguje prek spleta ali če naletiš na neprimerno vsebino!



Slika 1: Učenci so se preko različnih oblik dela seznanjali s situacijami varovanja zasebnosti na spletu.



Slika 2: Top 10 nasvetov, ki bi jih moral poznati vsak učenec.

6. Ne odpiraj pošte in priponk od neznancev! Če naletiš na kaj čudnega na internetu, takoj povej staršem!
7. Uporabljalj antivirusni program in požarni zid, ko brskaš po spletu.
8. Na spletu ne izdajaj svojih osebnih podatkov, niti podatkov svojih staršev! Ne objavljalj svojih zasebnih fotografij, niti fotografij svojih prijateljev!
9. Z uporabo interneta ne pretiravaj!
10. Z interneta ne prepisuj, vedno navedi vir in avtorja. Preveri tudi druge vire (knjige ...) in ne verjemi, da je vse, kar piše na internetu, tudi res.

Učencem je treba pri pouku predstaviti tako prednosti rabe interneta in osmisliti uporabo sodobne tehnologije ter tudi pasti in posledice nepremišljene uporabe.

Avtorici:

Mojca Dolinar,
Zavod RS za šolstvo
Mag. Irena Gole,
Osnovna šola Bršljin

e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

www.biblos.si

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.



Različni avtorji in avtorice
Geografija v šoli



Različni avtorji in avtorice
Zgodovina v šoli



Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer, Brigita Žarkovič
Adlešič
**Kolegialni
coaching: priročnik
za strokovni in
osebnostni razvoj**



Cleo Riz, 5. razred



Dorian Tomba, 4. razred



Oscar Battistutta, 4. razred



Fabio Venturini, 3. razred



Julia Braini, 2. razred



Leonardo Prestento,
4. razred

Razstava

Učenci OŠ Ludvika Zorzuta Bračan (Brazzano), Italija
Mentorja: Silvan Bevčar in Danjela Komjanc



Marylu Pesce,
4. razred



Sara Cardone,
3. razred



Maja Visintini, 2. razred



Solidea Bianchini,
5. razred



Luca Parise, 5. razred



Katja Gomboc,
Osnovna šola
Danile Kumar Ljubljana

Na učenca osredinjen pouk na prostem

IZVLEČEK: Prispevek sloni na delu raziskave magistrske naloge *Where Does Weekly Outdoor Education Lead To: The Potential of Joy and Satisfaction* iz leta 2017, zaključene na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Poleg izsledkov raziskovalne naloge so v prispevek vključen predlogi za izvajanja učenja v naravi in primeri aktivnosti. Izhodišče raziskovalne naloge so bile izkušnje iz študijske izmenjave na Norveškem.

Ključne besede: učenje na prostem, izkušnjsko učenje, celostno učenje, odnos in skrb za okolje

Outdoor Student-Focused Classes

Abstract

The article is based on a research paper on the Master's thesis *Where does Weekly Outdoor Education Lead to: the Potential of Joy and Satisfaction* from 2017, completed at the Faculty of Education, University of Maribor. The research paper uses as a starting point the experience gained during a student exchange program in Norway. In addition to the research results, the article also includes suggestions on implementing outdoor learning and examples of activities.

Keywords: outdoor learning, experiential learning, integrated learning, relationship to the environment and environmental protection

Norveška izkušnja kot navdih za prenos tedenskega izvajanja celodnevne učenja na prostem v Sloveniji

V času izobraževanja v tujini, ko sem se udeležila študijske izmenjave na Norveškem, smo obiskali nekaj osnovnih šol in tako spoznali njihovo organizacijo in delo. V času študijskega obiska smo opravili tudi mesečno praktično usposabljanje na eni izmed norveških nacionalnih osnovnih šol. Prav tam sem se navdušila nad organizacijo celodnevne učenja v naravi, ki je potekalo enkrat tedensko, in vključevanjem le-te v pedagoško prakso. Odločila sem se, da bi to idejo preizkusila v Sloveniji in tako sva skupaj z učiteljico Polonco Legvart iz Osnovne šole bratov Polančičev Maribor načrtovali in razvili primer prakse. Najin primer sva zasnovali na celodnevem preživljanju učencev v naravi v bližini šole, enkrat tedensko, v času petih tednov. Vključevanje otrok v celodnevne aktivnosti v naravi enkrat tedensko je slonelo na izkušnjskem in holističnem učenju, na razvoju empatije do živih bitij, pozitivnem odnosu in odgovornosti do narave ter občutenju sreče in zadovoljstva ob učenju in bivanju v naravi.

Raziskovanje sreče in zadovoljstva učencev ob celodnevnom učenju v naravi

Raziskovalna naloga je slonela na kvalitativni (deskriptivni) raziskavi, kjer sem med petimi izvajanci učenja v naravi (enkrat na teden) učence intervjuvala o njihovem počutju o učenju v naravi. Ob tem sem jim postavila naslednja vprašanja:

1. Kako si se počutil/-a pred učenjem na prostem? Zakaj si se tako počutil/-a?
2. Kako si se počutil/-a med poslušanjem narave? Zakaj si se tako počutil/-a?
3. Kako si se počutil/-a med opazovanjem živali? Zakaj si se tako počutil/-a?
4. Ali ti je bilo učenje v naravi težje ali lažje kot v učilnici? Zakaj?
5. Kaj ti je bilo med učenjem na prostem najbolj všeč? Zakaj?
6. Kaj ti je bilo med učenjem na prostem najmanj všeč? Zakaj?
7. Kaj si počel/-a med odmorom? Kako si se takrat počutil/-a?
8. Ali bi se v naravi učil/a še večkrat? Zakaj? Kako si se ob tem počutil/-a?

Priprava na učenje v naravi ne zajema le priprave učitelja ampak tudi učenca

Za pouk v naravi je vsekakor potrebna predhodna priprava učitelja in učencev. Ta zajema:

- **Ureditev spremljevalca** zaradi normativa v skladu z zakonodajo; študentje lahko predstavljajo zelo dobro rešitev tega problema.
- **Seznanitev staršev** z učenjem v naravi; pomembno je tudi, da starše opozorimo, da učence ob napovedanem dnevu učenja v naravi doma ustrezno zaščitijo pred klopi in jih po učenju v naravi dodatno pregledajo. Prav tako je učencem treba pripraviti primerna oblačila in obutev za bivanje v naravi ali celo v šoli pustiti rezervna oblačila v primeru, da se učenci zmočijo.
- **Pregled lokacije** učenja na prostem; učitelj naj razmisli, kakšna je pot od šole do lokacije učenja na prostem in ali bo izbrana lokacija ponudila možnosti za izvedbo načrtovanih dejavnosti. Pomembno je tudi, ali imajo učenci tam dostop do WC-ja in drugo.
- **Priprava in vsebina** učenja na prostem; vsebina učenja v naravi je lahko enaka kot v razredu.

Na začetku je predvsem pomembna izkušnja bivanja v naravi. Vsekakor pa je smotrno v učenje v naravi vključiti razne igre, ki zajemajo tek in raziskovanje ponujenega. Pri tem pa ne gre pozabiti na fleksibilnost urnika in priprav ter ujeti učenčovo zanimanje in raziskovati to, kar jih v naravi pritegne. Primer slednjega se je še posebej pokazal, ko je en izmed učencev v opazovali lonček ujel klopa, ki smo ga na koncu ure pokazali vsem učencem in se o varnosti klopov tudi pogovorili.

Pri pouku v naravi ne gre zanemariti prilagoditve otrok na novo učno okolje. To dokazuje tudi primer učenke, ki je prvi, drugi in tretji dan povedala, da ji je učenje v naravi težje, saj se je težje prilagodila na nov način učenja. Ista učenka je peti dan povedala, da ji je učenje v naravi sedaj lažje kot učenje v učilnici, zato ker so se do sedaj v naravi učili že velikokrat in dejavnosti več niso tako neznane in težke. Poudarila je tudi, da ji je učenje v naravi zanimivo, še posebej so ji všeč raznolikost dejavnosti in učenje novih stvari.

Učenci uživajo v naravni in dejavnostih učitelja

Po vsakem celodnevnom učenju v naravi sem z učenci opravila intervjuje izven učilnice po pouku še isti dan ali naslednji. Na vprašanje, katere so njihove najljubše dejavnosti pri učenju v naravi, so učenci izpostavili predvsem dva različna vidika:

1. **Naravne pogoje:** biti na svežem zraku, biti na soncu, možnost gibanja in tekanja ter »glasnosti« (zunaj tišje kot v razredu). Pri tem je zanimiv predvsem zadnji pogoj, ki so ga izpostavili predvsem učenci, ki so pogosto v razredu glasnejši. Tako je eden izmed učencev povedal: *»Zunaj se je lažje učiti, ker je več prostora in lahko tečemo, pa ne zdiramo se tako kot v učilnici in ni tako glasno, ker v naravi se ne smemo zdirati, ker bi prestrašili ptice in veverice.«* S tem je učenec pokazal skrb do narave in okolja, v katerem se je gibal.
2. **Dejavnosti:** različne aktivnosti, ki zajemajo tek in gibanje, raziskovanje in opazovanje narave, interakcije z živalmi ipd.

V nadaljevanju vam predstavljamo nekaj primerov nalog, ki smo jih izvedli pri učenju v naravi.

Učenci so v naravi iskali rastline enakih barv, kot jih kaže barvna paleta.

BARVE NARAVE

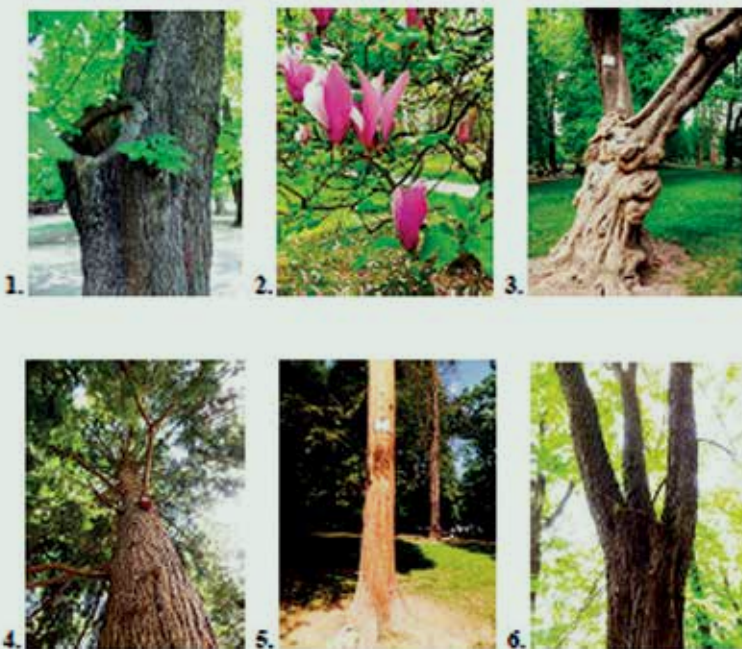
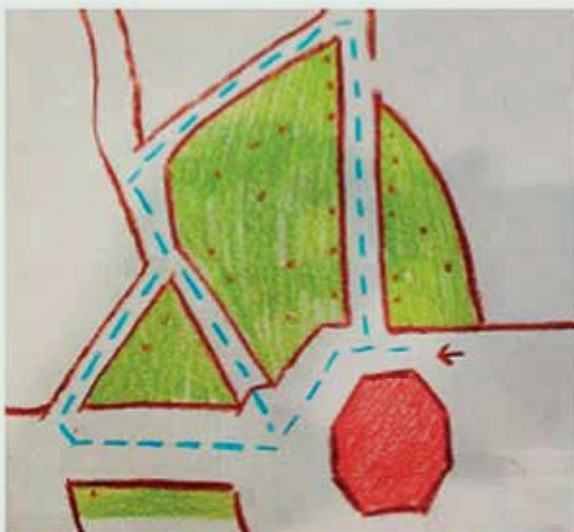


Slika 1:
Barve narave.

FOTOGRAFSKI LOV

Poišči, kje se nahajajo te rastline in jih označi na zemljevidu.

Z zeleno in modro barvo je označeno polje, kjer se te rastline nahajajo.



Slika 2: Iskanje dreves v parku.

Poslušanje in interakcije z živalmi (rastlinami)

Aktivnosti poslušanja in opazovanja narave smo v poučevanje vključili vsak dan. To je še posebej pomembno, saj učenci tako čim bolj spoznajo okolje, v katerem se učijo in gibajo. S tem se učenci učijo tudi prisluhniti sebi, drugim in tudi naravi ter postajajo bolj ozaveščeni.

V naravi se pojavi mnogo priložnosti, kjer lahko učenci na različne načine vzpostavljajo stik z živalmi. Tako razvijamo pozitiven odnos in naklonjenost učencev do življenja v naravi kot tudi zavedanje, da v okolju, kjer se gibljemo, nismo sami. Učenci ob interakciji z živalmi pridobivajo izkušnje, ki jih potem v nadaljevanju lažje povežejo in kognitivno procesirajo. Vsekakor interakcija z živalmi zelo močno vpliva tudi na krepitev njihovih emocij in spiritualne dimenzije ter s tem na razvoj empatije in razumevanje drugačnosti. Tako je eden izmed učencev ob pogledu na mrtvega ptička, ki je padel iz gnezda, povedal: »Počutil sem se raziskovalno, ker sem našel mravlje. Pa še mrtvega ptička sem našel. Ne vem, zakaj več ni imel perja, ker ni več isti. Kdo bi lahko tega ptička tako raztrgal, razen če bi bil kos ali pa orel, samo orli ne živijo tu.« V tem primeru lahko zelo dobro opazimo, kako je učenec svojo izkušnjo povezal z emocionalno, spiritualno in kognitivno dimenzijo.

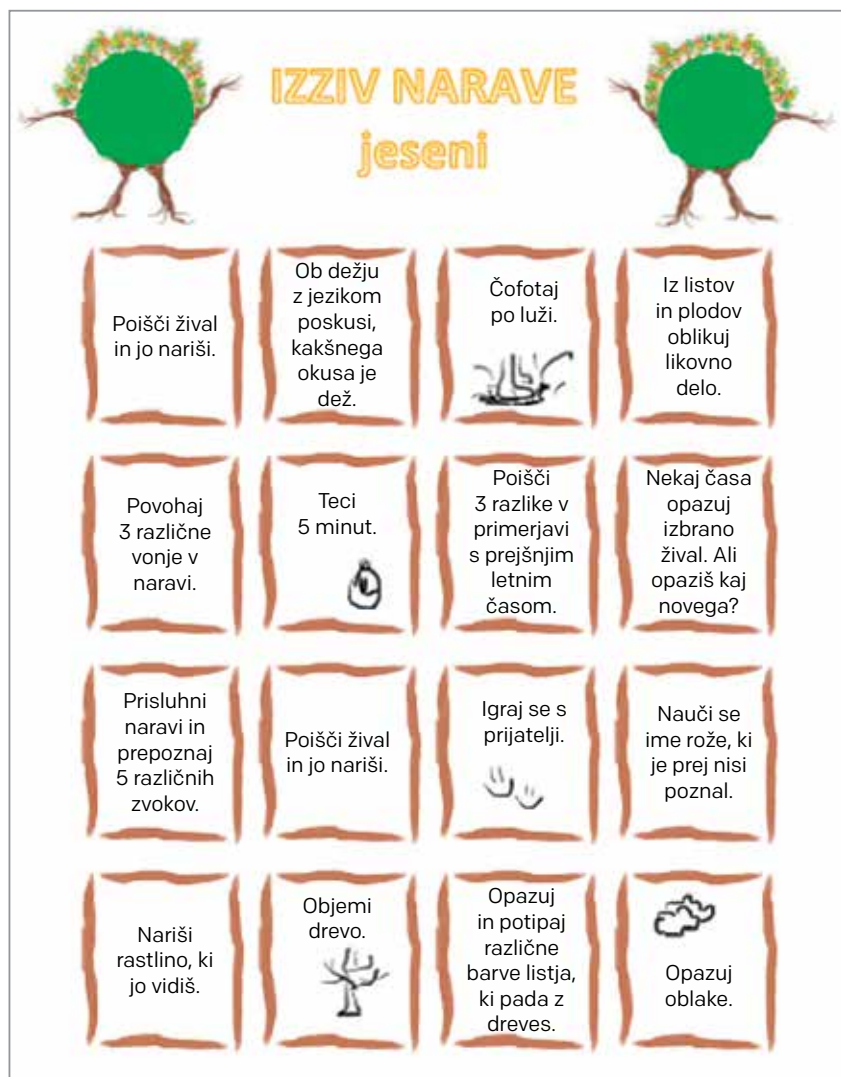


Slika 3: Interakcija z mrtvo ptico.

Odmori v naravi

Odmori v naravi predstavljajo še en zelo pomemben element, kako razvijati interakcijo z rastlinami, živalmi in tudi občutke uživanja v naravi, razvoja pozitivnega odnosa in odgovornosti do narave ter empatije. Primer vsega tega dokazuje naslednje mnenje ene izmed učenk: »Počutila sem se v redu, ker sem skrbela za drevo. Zato, ker se drevo ne more samo premikati in je živo. Mi skrbimo





Slika 4: Izziv narave – jesen.



za sebe, zakaj še ne bi skrbeli za drevesa, zato ker je drevo prijazno do nas in čisti naš zrak.« Pri tem je vredno omeniti tudi to, da je v času, ko je ta učenka skrbela za drevo (rahljala zemljo), druga sošolka iskala črve, ki bi nadomestili delo te učenke.

Kaj nam omogoča učenje na prostem

Narava za učence predstavlja predvsem prostor, ki jim omogoča svobodo: svobodo po gibanju, glasnosti ali tišini, izbiri do samote ali do druženja. Učencem omogoča, da se s pomočjo lastnih izkušenj in preživljanja časa v naravi učijo sprejemati in razumeti zakonitosti narave, zaznavati sebe in druge, ter občutiti skrb do okolja, v katerem se gibljejo, in empatijo do bližnjih. Prav to opisuje tudi učenka, ki pravi, da bi se v naravi učila bolj pogosto, ker »je bolj zanimivo kot v učilnici. Pa učilnico že poznam v naravi pa je vedno nekaj drugače. Več rož, manj rož, pa drugih stvari in lahko greš nekam, kjer še nisi bil nikoli. Pa ker ti ni treba sedeti cel čas in ko končam, lahko delam bolj zanimive stvari. Dobro se počutim takrat.«

Sklep

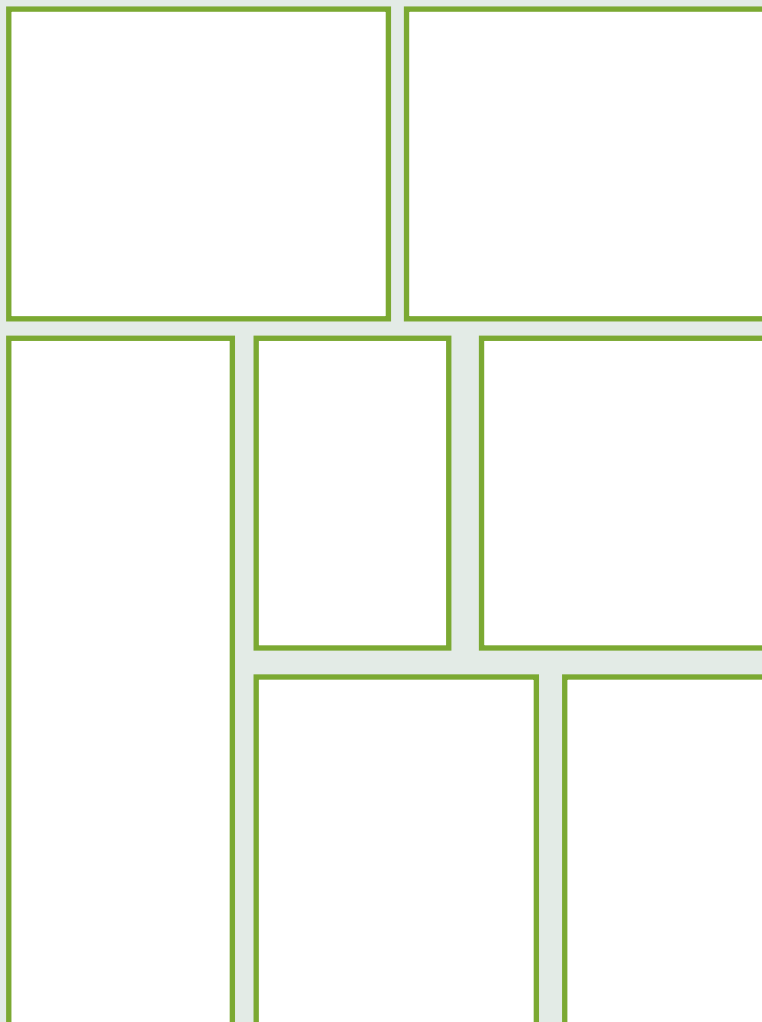
Ob koncu svoje raziskovalne naloge sem se vprašala, kam vodi tedensko izvajanje pouka na prostem. Sedaj lahko z gotovostjo trdim, da tak način vodi k celostnemu učenju, predvsem pa k razvoju emocionalne in spiritualne dimenzije osebnosti učencev, ki ju v našem učnem okolju velikokrat prezremo ali na njiju pozabimo. Naravno okolje nam tako omogoča priložnosti, kjer lahko učenci razvijajo različna kognitivna področja, emocionalna doživetja in pridobivajo izkušnje z

Slika 5: Prosta igra – razvoj empatije in odgovornosti do narave.

ODTIS NARAVE

V poljih zberi čim več različnih odtisov iz narave. Pri tem lahko raziščeš različne odtise lubja, listov, plodov in vsega, kar najdeš v naravi, in meniš, da tja spada.

Pri tem se potrudi in razišči, komu nek odtis pripada in čemu služi.



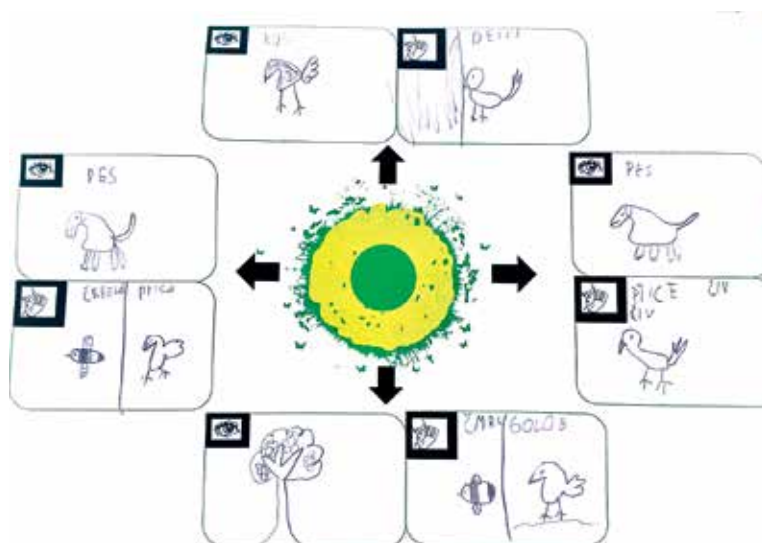
Slika 6: Odtisi narave.

bivanjem v naravi. V takem okolju se učenci počutijo svobodno, so veseli in zadovoljni. Tako lahko z gotovostjo pritrdim sporočilu naslova magistrske naloge, da tedensko izvajanje pouka na prostem predstavlja potencial razvoja sreče in zadovoljstva.



Viri in literatura

Gomboc, K. (2017). *Where Does Weekly Outdoor Education Lead To: The Potential of Joy and Satisfaction*. Maribor: Univerza Maribor - Pedagoška fakulteta.



Slika 7: Poslušanje in opazovanje narave.



Tanja Jankovič,
Osnovna šola
Danile Kumar Ljubljana

Vpliv čustev na učno uspešnost na razredni stopnji

IZVLEČEK: Učilnica je čustveni prostor, znotraj katerega učenci doživljajo in izražajo različna čustva – vezana na pouk, sošolce, učitelje, nekatera prinesejo s seboj od doma. V vzgojno-izobraževalnem procesu so prevečkrat zanemarjena. Vplivajo pa na motivacijo, zaznavanje in mnoge druge dejavnike uspešnega učenja. Novejše raziskave opozarjajo, da do pomembnih napredkov ne pride na osnovi samega spoznavanja ali treninga uspešnih strategij, če ob tem ne upoštevamo kompleksnega niza čustev, odnosa do učenja, predmeta, učitelja in do sebe kot učenca. Čuječnost je praksa, ki pri posamezniku spodbuja krepitev empatije, povečuje zmožnost čustvene regulacije, izboljša pozornost in koncentracijo, pripomore k večji umirjenosti ter povezanosti tako s samim sabo kot znotraj skupine. Tako lahko prek vpeljevanja le-te v

šole, najprej prek učitelja, ki jo lahko prenese tudi na učence, ustvarimo učno okolje, ki bo z zmožnostjo čustvene regulacije pripomoglo k boljši učni uspešnosti.

Ključne besede: čustva, čustvena regulacija, učna uspešnost, čuječnost, vzgoja

The Impact of Emotions on Learning Success at the Class Level

Abstract

The classroom is an emotional space where students experience and express different emotions – about school, their classmates, their teachers and sometimes also about their family life – which are, in the educational process, too often neglected but still affect motivation, perception and many other factors important for successful learning. Recent studies emphasise that, in order to achieve any significant progress, a complex set of emotions must be taken into account, in addition to relying on learning or reinforcing successful strategies, which includes students' attitude towards learning, subjects, teachers and themselves as students. Awareness is a practice that fosters in the individual greater empathy, increases emotional regulation, improves concentration and focus, and contributes to enhanced balance and connection both within oneself and the group. By introducing the practice of awareness in schools – through the teacher who can then teach it to students – we can create a learning environment that will contribute, using emotional regulation, to better learning results.

Keywords: emotions, emotional regulation, learning success, awareness, education

Učilnica je čustveni prostor, znotraj katerega učenci doživljajo in izražajo različna čustva – od navdušenja nad učenjem, upanja na uspeh, ponosa na dosežke, do tesnobe ob velikih pritiskih, sramu ob neuspehu itd. Tu so tudi socialna čustva, vezana na sošolce in učitelje – empatija, jeza, zavist ... Tretja čustvena plat življenja v učilnici pa so čustva, ki jih učenci prinesejo s sabo od zunaj, od doma in imajo tudi vpliv na njihovo učenje (Pekrun, 2014). Čustva so prevečkrat zanemarjen del našega vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerem se neprestano nekam mudi, poudarek je predvsem na izobraževalnem delu, na vzgojni del pa se pozablja. Vemo, da če osnovne potrebe niso urejene, če temelji niso trdni, tudi ostalo ne stoji. In čustva spadajo v temelje posameznikove osebnosti.

Vprašanje čustvenih potreb učencev sploh ni tako novo – Barica Marentič Požarnik že leta 1988 preizprašuje: »Ali šola sploh lahko dosega zastavljene vzgojne smotre, če zanemari osebno-čustvene potrebe svojih učencev, če se ne zmeni za njihove osebne probleme?« (Marentič Požarnik, 1988, str. 117) in pravi, da ni namen šole, da reši vse učenčeve tegobe. Bi pa naj učitelj učence tudi vzgajal in jim pomagal prek raznih življenjskih problemov, zato bi jih moral čimbolj vsestransko poznati (prav tam). Treba je torej poznati tudi čustva in čustveni razvoj otrok, s katerimi delamo. V poglabitev tematike priporočam v branje Čustva in razvoj čustev avtorice Helene Smrtnik Vitulić. Tu smo učitelji razredne stopnje v prednosti, saj z učenci preživimo več časa in jih spoznavamo v različnih situacijah.



Slika 1: Vilinec prijaznih čustev

Čustva so pomemben del učnega procesa. Vplivajo na motivacijo, zaznavanje, predelavo in pomnjenje informacij, na izbiro in realizacijo učnih strategij, zelo intenzivno pa tudi na motorične funkcije. Nevrofiziološke raziskave in raziskave spominskega delovanja ugotavljajo, da so emocije uskladiščene v možganih skupaj z deklarativnim in proceduralnim znanjem (s poznavanjem vsebin in postopkov) in da prehod skozi limbični sistem (hipotalamus) obarva vsako izkušnjo tudi v čustvenem smislu, še preden o njej racionalno razmislimo (Goleman, 1997 v Marentič Požarnik, 2000, str. 205). Tako vsako novo učno situacijo v hipu ocenimo glede na prejšnje izkušnje, ali je



povezana s pozitivnimi ali negativnimi čustvi, ali je prijetna ali ogrožajoča. V slednjem primeru usmerimo energijo v pomirjanje negativnih čustev, namesto da bi se osredotočili na samo nalogo. Močna negativna čustva zaposlijo veliko mentalne energije; če smo slabo razpoloženi, smo tudi bolj analitični in površinski pri predelavi informacij, pozitivno razpoloženje pa je osnova za bolj holističen, celosten in ustvarjalen pristop k informacijam (Boekaerts 1993, v Marentič Požarnik 2000, 205).

Ob vsem skupaj ne smemo zanemariti dejstva, da je kriterij učne uspešnosti prevečkrat zbanaliziran na učni uspeh, neupoštevajoč kakovost, trajnost, uporabnost znanja; do katere mere je učenec glede na svoje dispozicije uspel razviti svoje sposobnosti ... (prav tam). Daniel Goleman (1999) govori o dveh vrstah inteligence – racionalni in čustveni. Obe odločata o našem uspehu v šoli in v življenju, pri čemer je čustvena včasih celo pomembnejša, saj pravi, da čustveno pismeni dosegajo boljše učne in delovne uspehe in učinkoviteje rešujejo različne probleme. Pa ne, da poznamo samo dve vrsti inteligence, Gardner jih predstavlja devet!

Do pomembnih sprememb v učenčevih učnih navadah in ravnanju v učnih situacijah ne pride na osnovi samega spoznavanja ali treninga uspešnih strategij, če ob tem ne upoštevamo kompleksnega niza posameznikovih čustev, odnosa do učenja, do nekega predmeta, učitelja, zlasti pa do sebe kot učenca (Marentič Požarnik, 2000).

Tudi raziskave o vplivu stopnje napetosti in stresa na učenje ter o strategijah spoprijemanja s stresom so postale pomembne za izboljšanje učenja. Dejstvo je, da za vsako uspešno umsko dejavnost potrebujemo določeno stopnjo napetosti, budnosti v organizmu – ustrezno psihofiziološko stanje. A ta napetost ne sme biti niti prešibka niti premočna (Biggs in Moore, 1998, v Marentič Požarnik, 2000). Različni učenci različno hitro dosežejo »prag« previsoke napetosti, odvisno od lastnosti posameznika in značilnosti situacije.

Kognitivno usmerjeni psihologi v središče dejavnikov učne uspešnosti postavljajo učenčevo doživetje učnih okoliščin – na način učenja torej ne vplivajo okoliščine same po sebi, ampak to, kako jih učenec doživi, kako si jih razlaga in kako se nanje odziva. (Marentič Požarnik, 2000) In na tej točki se srečamo s čuječnostjo.

Čuječnost (ang. mindfulness) je še nekoliko manj poznan pristop v slovenskem šolskem prostoru. Če učitelj ne more odpraviti vseh učenčevih tegob, pa lahko učenca opremi z orodjem, strategijami, ki mu bodo koristile v življenju ob čustveno obremenilnih situacijah.

Do srečanja s čuječnostjo me je takrat še nevede privedel kratki film *Just breathe* avtorjev Julie Bayer

Salzman in Josha Salzman (<https://www.youtube.com/watch?v=RVA2N6tX2cg>). Deklica v filmu govori o »glittering jar« kar sem prevedla z »bleščečka«. Gre za plastenko, napolnjeno z mešanico (obarvane) vode in lepila, kar ustvari ustrezno gostoto za počasno padanje bleščic na dno.



Slika 2: Bleščečka

»Bleščečko« sem hotela tudi sama, ker mi je bila preprosto všeč, kasneje sem pa ugotovila, da mi pride še kako prav pri generaciji z učenci, za katere so bila značilna vedenjska odstopanja, čustveni izbruhi in podobno, kar dober izziv za ohranjanje ravnovesja znotraj sebe, v razredu, med učenci in hkratnim zagotavljanjem ustrezne kakovosti pouka. No, tisti generaciji se lahko zahvalim, da me je pripeljala do srečanja s tako čudovito prakso čuječnosti.

Tako kot kognitivno usmerjeni psihologi v središče dejavnikov učne uspešnosti postavljajo učenčevo doživetje učnih okoliščin, ima tudi čuječnost opraviti s tem, kako dojemamo situacije in kako se nanje odzivamo. Čuječnost ima v glavnem opraviti s pozornostjo. Nase, na svoje misli, čutenje, doživljanje in ravnanje ter na okolico. Opazovanje misli ali občutkov v čuječnosti pogosto opisujejo kot opazovanje oblakov, ki se premikajo po nebu. Pojavijo se, potem pa odplujejo stran in jih ni več ali se razblinijo. Ljudje se pa teh »oblakov« zelo radi oklepamo, se nanje čustveno vežemo in odzivamo, ter jih veliko, veliko nosimo s seboj. V nekem trenutku postanejo težki, obremenjujoči. Čuječnost nas uči, da se umirimo, opazujemo, sprejmemo in pustimo, da gre svojo pot. V čuječnosti gre predvsem za to, da smo prisotni tukaj in zdaj, ne pa v prihodnosti ali preteklosti. Master Oogway v *Kung Fu Pandi* (Mark Osborne in John Stevenson, 2008), ki mimogrede vsebuje veliko čuječih modrosti, lepo pove: »Preveč tuhtaš, kaj je bilo in kaj bo. Včeraj je zgodovina, jutri je zavit v skrivnost, danes nam je pa dan ..., zato se mu reče sedanjost.«

Čuječnost prihaja iz tibetanske prakse budističnih menihov, kjer je samo eden izmed segmentov njihove

poglobljene prakse. Izvorno čuječnost (angleško *mindfulness*) prihaja iz prevodov budističnih tekstov za palijsko besedo *sati* - usmerjena pozornost oz. nepresojajoče, neposredno opazovanje ter pozornost, usmerjena na sedanji trenutek. Od 80. let dalje, v veliki meri po zaslugi Jona Kabat-Zinna, ki je uvedel program Mindfulness Based Stress Reduction, je bila čuječnost uvedena v terapevtska okolja kot sredstvo izboljšanja počutja ipd. ter kasneje podobno v nove sekularne kontekste ter bila povsem izvzeta iz budističnih okvirjev (Ditrich, 2015). Kar je preneseno v naše okolje, je torej neke vrste »zahodnjaška čuječnost«. Jon Kabat-Zinn jo opiše kot zavedanje vsakega trenutka. Negovana je s hotenim usmerjanjem pozornosti na stvari, ki jim sicer ne posvečamo niti trenutka pozornosti. Je sistematični pristop k razvijanju novih vrst nadzora in modrosti v naših življenjih, na osnovi notranjih zmožnosti za umiritev, usmerjanja pozornosti, zavedanja in uvida.

V osnovi se prakticira skozi meditacijo, »skeniranje telesa« - hoteno usmerjanje pozornosti na posamezne dele telesa in občutja v njih, kultiviranje dihanja, aplicira se v vsakdanjih opravilih, kot na primer prehranjevanju ter v odzivanju na psihološko zahtevne situacije ali pri soočanju z bolečino (Zenner idr., 2014)

Kako torej takšno kompleksno prakso približati in osmisлити v šolskem prostoru?

Začeti je treba pri sebi, nadaljevati pa starostni stopnji otrok primerno.

Čuječnost se je v šolskem prostoru pričela pojavljati okrog leta 2005 s programom MindUP (sklad Goldie Hawn) in se nadaljevala z dvema še danes poznanimi in močnima neprofitnima organizacijama Mindful schools - Čuječe šole (ZDA) ter Mindfulness in school project - Čuječnost v šolah (Velika Britanija) (Frey, 2016).

Danes je čuječnost v šolskem prostoru bolj prisotna, poroča se o pozitivnih učinkih vpeljevanja le-te v šole. Na spletnih straneh projekta *Mindful Schools* <https://www.mindfulschools.org/> so pozitivni učinki podrobneje povezani tudi s podpirajočimi raziskavami. Nekateri, ki sodijo v šolski kontekst so krepitev empatije, povečevanje zmožnosti čustvene regulacije, izboljšanje pozornosti in koncentracije, večja umirjenost ter povezanost tako s samim sabo kot znotraj skupine.

Ciljna publika čuječnosti niso zgolj učenci s specifičnimi težavami, praksa čuječnosti bi lahko sestavljala osnovo mentalne higiene vsakega posameznika.

Biti tukaj in zdaj je v šolskem prostoru še toliko pomembnejše. Na prvem mestu za učitelja. Komaj čuječ učitelj lahko čuječe poučuje in morda uči tudi čuječnost, kakor pravi Kevin Hawkins iz organizacije Mind Well, ki poučuje čuječnosti tudi učitelje. Mind Well verjame v moč in potencial tistih, ki izobražujejo, zato je njihovo delo osredičeno na dobro stanje učiteljev. To se nato prenaša v dobro prakso ter praktični pouk tudi preko urjenja v socialnih veščinah in čustvenem zorenju otrok. Na to temo se tudi pri nas dobi knjiga Kevina Hawkinsa *Mindful teacher mindful school*.

Čuječnost ali kako najti mir v ponorelem svetu M.

Williamsa in D. Penmana pa bralca sistematično peljeta skozi 8-tedenski program čuječnosti prek teorije, vaj in nasvetov.

Zakaj so torej poleg učiteljev primerna ciljna populacija čuječnosti vsi učenci? Učencem je treba pomagati, da v šoli poleg znanja in učnih strategij pridobijo mehanizme vedenjske kontrole na področjih:

- spoznavne kontrole - realistično precenim sebe in nalogo;
- kontrole aktivnosti - zmožnost vztrajanja pri začetni aktivnosti, kljub drugim privlačnim aktivnostim ali zunanjim motnjam;



Sliki 3 in 4: Učenci v naravi

- čustvene kontrole – zmanjšati znam občutek stresa, obvladati negativna čustva sramu, jeze, razočaranja in strahu (Marentič Požarnik, 2000).

Vse omenjene segmente lahko krepimo prek prakse čuječnosti in s tem pripomoremo tudi k učni uspešnosti naših učencev.

Aktivnosti v razredu

V nadaljevanju so predstavljene nekatere aktivnosti, ki so bile izvedene z drugošolci in so se izkazale za uspešne, uporabne in primerne razvojni stopnji otrok.

Uglaševanje skupine s triangelom spominja na začetek meditacije ob pojoči skledi. Aktivnost, kot je uglaševanje skupine (skupen ritem, skupno dihanje), pomaga predvsem otrokom, ki se težje vklopijo v razredno realnost, hkrati pa umirja, poenoti, poveže, naznani začetek in razvija zmožnost slušnega razločevanja, kar je pri drugošolcih še tako pomembno. Učitelj (kasneje lahko tudi učenec) pripravi triangel, učenci se pripravijo na svojih mestih – dvignejo roke. Zaprejo oči, saj se

tako lažje osredotočijo na poslušanje. Ko zaslišijo zvok trianglera, pričnejo spuščati roke, ter jih spuščajo tako dolgo, dokler slišijo zven. Nato lahko odprejo oči. V tišini počakajo na ostale učence.

Bleščečke so čudovit pripomoček za pojasnjevanje tega, kar se dogaja v nas ob napetosti. Otrokova naloga je, da jo pretrese in nato samo opazuje, kako se bleščice počasi spuščajo na dno in ob tem diha. Pomagajo pri razvijanju samoregulacije pri otrocih, če jih uporabijo, kadar so čustveno razburjeni, obremenjeni. Hkrati pa ja lahko tudi sredstvo sprostitev in pripomoček za meditacijo. Tudi na tem mestu je primeren citat Masterja Oogwaya iz Kung Fu Pande, ko pravi: »Tvoj um je kot tale voda, prijatelj. Ko se razburka, težko vidimo skozi njo. Če pa dovoliš, da se umiri, odgovor postane jasen.«

Meditacijo lahko izvajamo pred, med, po pouku – kadarkoli. Dinamika znotraj vsake skupine otrok se namreč razlikuje. Za otroke je sedeti in dihati lahko zelo dolgočasno. Če pa jim jo ustrezno predstavimo in starostni stopnji primerno vpeljemo, jo imajo pa še kako radi! **Dihalni prijatelj** (ang. breathing



Slika 5: Dihalni prijatelj

buddy) je pravzaprav meditacija. Ampak taka, ki je otrokom zanimiva. Otrokom naročimo, naj prinesejo s seboj v šolo svojo najljubšo plišasto igračo (ki jo lahko uporabimo tudi pri kakšni drugi aktivnosti – matematika – razvrščanje, likovna umetnost – ustvarjanje kompozicije, slovenski jezik – branje ...).

Ko se odločimo, da bomo imeli čas za sproščanje, otroci pripravijo svojega dihalnega prijateljskega, ga pozdravijo, pobožajo, stisnejo k sebi ... najdejo prostor nekje v učilnici, kjer se lahko uležijo na tla, položijo prijateljskega na trebuh in ga peljejo na popotovanje. Za to pa morajo oni pravilno dihati – gre za sproščeno trebušno dihanje s prepono, ki ga je najlažje doseči prav v ležečem položaju – pri vdihu gre trebušček z dihalnim prijateljskim gor, ker se takrat trebuh napolni z zrakom, pri izdihu pa dol, saj se prazni. Vaje ne izvajamo predolgo in jo lahko postopoma podaljšujemo. Za zaključek lahko učenci pobožajo prijateljskega, se mu zahvalijo, da je bil z njimi ali kaj podobnega.

Učno okolje in naravnost

Pri apliciranju segmentov čuječnosti v šolsko okolje je pomembno, da je na prvem mestu čuječ učitelj, ki želi vzgajati otroke v čuječem duhu, in zato ustvari tudi čuječe učno okolje. Na tem mestu se lahko vprašamo tudi, ali je možno pouk načrtovati tako, da ga učencem približamo in ne oddaljimo – lahko morda pripomoremo s tem, da damo otrokom možnost izbiranja težavnosti in vrste nalog ali morda z navajanjem na samoocenjevanje in oblikovanje povratnih informacij sošolcem o njihovem delu ali izdelkih.

Sklep

Marentič Požarnik navaja, da »šola, ki upošteva čustvene potrebe svojih učencev, ki skrbi za njihovo duševno zdravje, ki jih obvaruje pretiranega strahu in stresov in jih hkrati »opremlja« za konstruktivno obvladovanje čustev in spoprijemanje s stresnimi situacijami, daje učencem pomembno popotnico v življenje: osnovno samozavest in notranjo čvrstost, ki je potrebna pri srečevanju z življenjskimi izzivi. Tako mnogim učencem omogoča, da polneje razvijejo svoje zmožnosti in usmerijo energijo tudi v zahtevnejše učne cilje. »Prijazna šola« v tem smislu ne pomeni nižanja zahtevnosti, ampak ustvarjanje razmer, v katerih je možno ob razvijanju čustvene pismenosti in duševnega zdravja, doseči kakovostnejše učenje vsakega učenca.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 217).

Za obogatitev vzgojno-izobraževalnega procesa na področju čustvenega opismenjevanja otrok je možno poseči po čuječnosti, ki se kaže kot učinkovito sredstvo za razvoj čustvene regulacije in samokontrole. Čuječnost lahko v šolskem prostoru doprinese z

razvijanjem empatije, negovanjem pozornosti, večjo zmožnostjo za umiritev, vzpostavljanjem čustvene samoregulacije ... Z ustvarjanjem spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci čutijo varne, sprejete in razumljene, kateremu se čutijo pripadne, lahko ne le izboljšamo potek samega pouka, ne le dvignemo učno uspešnost, ampak prispevamo k pozitivnemu odnosu učencev do znanja, kar bo otroke spremljalo skozi življenje.



Viri in literatura:

- Ditrich, T. (2015). Predstavitve sati v zgodnjem budizmu. *Poligrafi*, 20 (77/78), 13–34.
- Frey, A. in Totton, A. (2016). *Sem tukaj in zdaj, ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goleman, D. (1999). Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hawkins, K. (2017). *Mindful teacher mindful school*. Los Angeles: SAGE.
- Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Gonnnet Imprimeur. Pridobljeno s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679> (27. 2. 2019).
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost, kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H., (2014). *Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis*. Pridobljeno s <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00603/full> (27. 2. 2019).



 **Špela Bogataj,**
Osnovna šola
Cvetka Golarja

Uporaba lutke pri pouku angleščine

IZVLEČEK: V prispevku je predstavljena izkušnja učenja in poučevanja z lutko v tretjem razredu. Uporaba lutke pri pouku vpliva na večjo motivacijo za učenje, ustvarja igrivo vzdušje v razredu, vzpostavi čustveno vez z učenci, vpliva na boljše pomnjenje in razumevanje učne snovi ter razvija kreativnost. Poučevanje z lutko ni samo popestritev pouka, je tudi sredstvo za doseganje ciljev iz učnega načrta. V prispevku vam predstavljamo primere uporabe lutke pri zgodnjem učenju tujega jezika.

Ključne besede: uporaba lutke pri pouku, zgodnje učenje tujega jezika, opismenjevanje

Using a Puppet in English Class

Abstract: The article describes a learning and teaching experience of using a puppet in a third-grade primary school class. Using a puppet in class contributes to greater motivation for learning, helps create a playful climate in the classroom and establish an emotional bond with the students, improves memory, deepens the understanding of the material and fosters creativity. The teaching experience with a puppet not only makes classes more interesting but is also a means to achieve the curriculum goals. The article illustrates a few examples of using a puppet to teach a foreign language to young students.

Keywords: using a puppet in the classroom, learning a foreign language at an early age, literacy

Metode dela z lutko

Renfro in Hunt (1982, v Maček 2011, str. 22–24) navajata šest različnih vrst dejavnosti z lutko v razredu, in sicer:

- **Spontana igra z lutko**

Ta oblika lutkarstva se zgodi spontano brez posredovanja odraslih. Otrok se spontano in sproščeno igra z lutko oziroma se z lutkami igra več otrok hkrati. Otroci sami poskrbijo za lutkovni oder. Učitelj jim lahko pomaga pri iskanju materiala in jih po potrebi usmerja.

- **Priprava prizorov z lutko**

Dejavnost vodi učitelj in otroke usmerja k pripravi prizorov z lutko na osnovi zgodbe, poezije, glasbe, realnega življenja in domišljije. Otroci nato prizore pripravijo sami. Ni v naprej določenega besedila. Tudi oder za igro otroci določijo sami. Otroci lahko svoje nastope predstavijo drugim, kar pozitivno vpliva na skupino in posameznike.

• Pripovedovanje z lutko

Učitelj s pomočjo lutke pripoveduje zgodbo, učence uči pesem, predstavi poezijo ... Pripovedovanje zgodbe z lutko v razredu vzpostavi posebno vzdušje, saj lutke s svojo obliko, barvo, dimenzijo in gibanjem obogatijo literarno doživetje.

• Pogovarjanje skozi lutko

Pogovarjanje skozi lutko je metoda, ki temelji na emocionalnem in socialnem razvoju otroka. Lutka je v veliko pomoč otrokom, ki še ne znajo izraziti svojih čustev in doživetij. Komunikacija skozi lutko otroku predstavlja neke vrste ščit, zato se otrok z lutko pogovarja bolj sproščeno, kot bi se pogovarjal z odraslo osebo.

• Učenje in poučevanje z lutko

Tehnika poučevanja in učenja z lutko učitelju omogoča, da informacije posreduje na zanimiv in vznemirljiv način ter istočasno dosega tudi cilje, zapisane v učnem načrtu. Učna snov, posredovana s pomočjo lutke, pripomore k dvigu motivacije za učenje, boljšemu pomnjenju in razumevanju učne snovi.

• Izdelava lutke

Učenci lutke, ki jih izdelajo sami, bolj cenijo. Z izdelavo lutke razvijajo fino motoriko, koordinacijo roka-oko, spoznavajo različne materiale, širijo znanja o pojmi, izražajo čustva ob ustvarjanju lika ...

Prednosti uporabe lutke pri pouku

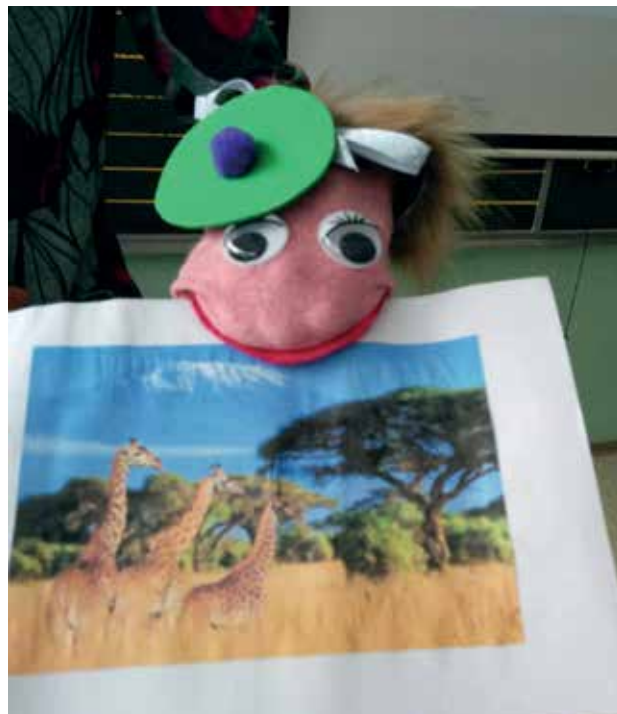
Različni avtorji izpostavljajo različne prednosti uporabe lutke pri pouku oziroma delu z otroki.

Roint (2015, v Zelas 2017) navaja, da imajo lutke zelo pomembno vlogo pri razvijanju jezika in komunikacijskih sposobnosti učencev. Učenci lutko sprejmejo kot sebi enako, kot svojega vrstnika in ne kot odraslega. To se odraža v načinu komunikacije, ki jo otroci vzpostavijo z lutko. Prav zaradi tega, ker lutko dojemajo kot sebi enako, se z njo lažje pogovarjajo. Raziskave so pokazale, da ima uporaba lutke pri pouku veliko pozitivnih vplivov na učenje jezika. Lutke pomagajo otroke motivirati za učenje, pomagajo vzpostaviti čustveno vez z otroki in prispevajo k igrivemu ozračju v razredu.

Belfiore (2016, v Zelas 2017) pravi, da je lutka v veliko pomoč sramežljivim otrokom pri nastopanju pred razredom. Kadar otroci nastopajo z lutko, imajo občutek, da nastopa lutka in ne oni.

Edi Majaron (2006, str. 38) pravi, da »lutka pri pouku vzpostavlja večsmerno komunikacijo, pomaga pri usvajanju, razumevanju in utrjevanju vsebin ter pri razvijanju kreativnosti, ki je tako pomembna za učenčevo pozitivno samopodobo.«

Helena Korošec (2002, str. 47) je zapisala »učitelj se otroku s sporočanjem skozi lutko približa in pridobi njegovo zaupanje. Naenkrat postane lutkar, pravljicar, ustvarjalec nečesa magičnega. Otroci takšnega učitelja vidijo kot osebo, ki prinaša v razred veselje, zadovoljstvo in vznemirjenje. Vzamejo ga za svojega, za človeka, s katerim lahko iskreno delijo veselje in žalost. To je seveda največ, kar si lahko učitelj želi. S tem so zagotovljeni osnovni pogoji za nemoteno vzpostavljanje medosebne komunikacije.«



Slika 1: Razglednica z dopusta

Navodila za delo z lutko

Pri delu z lutko je priporočljivo upoštevati nekaj preprostih navodil. Zelo dobro je, če lutki damo drugačen glas, kot ga imamo sami. Ko se lutka pogovarja z učenci, mora biti obrnjena proti razredu, saj je izredno pomembno, da z učenci vzpostavi očesni stik. Kadar se pogovarja samo z enim učencem, gleda samo njega oziroma njo. Pri lutkah, ki odpirajo usta, moramo še posebej paziti, da lutka odpre usta na začetku povedi in jih na koncu povedi tudi zapre. Kadar želimo kakšno besedo posebej poudariti, lahko pretiravamo z odpiranjem ust in usta odpremo ter zapremo ob vsakem zlogu besede. Zelo pomembno je, da lutko »oživimo«, ji »vdahnemo« življenje (Little Linguist blog, 2013).

Moj primer iz prakse

Z lutkami sem se prvič srečala v času študija. Že takrat so se mi zdele zanimive in čarobne. Ko sem začela s



poučevanjem angleščine na razredni stopnji, sem se odločila, da lutke vključim v svoje poučevanje. Do sedaj sem z učenci od prvega do tretjega razreda pri pouku angleščine izvedla različne dejavnosti z lutko. Lutke smo izdelovali, se z njimi igrali in uprizorili različne zgodbe ter pravljice. Lutke sem uporabila tudi za pripovedovanje zgodb, učenje pesmic in pogovor z učenci.

Ko sem prvič poučevala angleščino v tretjem razredu, sem veliko razmišljala, na kakšen način naj pouk popestrim in vanj vnesem nekaj igrivosti. Odločila sem se, da pri pouku ponovno uporabim lutko, toda tokrat v drugačni vlogi, v vlogi pomočnika. Lutka je postala moj nepogrešljivi pomočnik. Pomaga mi izpeljati določene dejavnosti (npr. skupaj zaigra dialog). Lutka je v veliko pomoč pri razlaganju in demonstraciji navodil za didaktične igre. Zelo pogosto pride v razred brez šolskih potrebščin, zato si potrebščine sposoja od učencev. Med šolsko uro občasno poskrbi za zabavo, s tem da namerno dela napake ali se skriva. Zelo rada priskoči na pomoč. Kadar opazi, da učenci česa ne znajo ali ne razumejo, jim z veseljem pomaga.

Postavila sem si še en izziv. Lutko sem želela izdelati sama. Doma imam veliko lutk, a nobene od njih nisem izdelala sama. Čisto po naključju sem odkrila knjigo z navodili za izdelavo lutk iz nogavic in se takoj lotila izdelave. Lutko iz nogavice sem poimenovala Jack. Ker je Jack zelo majhen in s svojo škaflo, v kateri živi, ne zavzame preveč prostora, poleg tega je lutka iz nogavice tudi praktična za uporabo, jo uporabljam že drugo šolsko leto.

Lutka se predstavi

Lutki je ime Jack. Prvo uro pouka angleščine v tretjem razredu se lutka učencem najprej predstavi. Jack prihaja iz Anglije. Živi v Londonu. Star je osem let. Ko se Jack učencem predstavi, vidijo, da lutka govori samo angleško. Nekateri učence to še dodatno motivira za učenje tujega jezika, saj če se želijo z lutko pogovarjati, morajo govoriti angleško. Prvo uro pokaže zastavo svoje države in učencem predvaja himno. Lutka največkrat vodi dejavnosti v začetnem delu ure. Učencem predstavi določene vidike življenja v Veliki Britaniji in jih spodbuja k primerjavi med Veliko Britanijo in Slovenijo. Včasih pripravlja naloge oziroma aktivnosti za opismenjevanje v tujem jeziku ali ponavljanje snovi. Ko se lutka utruji, se od učencev poslovijo in gre počivat s svojo hišico (škaflo).

Večkrat, med šolskim letom, lutka učencem predstavi pesmi o angleško govorečih mestih. Prvo pesem o angleško govorečem mestu lutka zapoje septembra. V tej šolski uri učencem pokaže, kako naj z zgibanjem lista izdelajo potne liste. Na naslovno stran knjižice napišejo naslov (potni list). Na prvo stran potnega lista narišejo sebe, zapišejo svoje ime in priimek. Na ostale strani potnega lista rišejo značilnosti mest, ki jih spoznajo pri pouku angleščine. Učenci spoznajo naslednja mesta: London, Cardiff, Melbourne, Edinburgh in New York.

Štirikrat letno (jeseni, pozimi, pomladi in poleti) gre lutka na počitnice. Na svojih potovanjih po svetu obišče različne kraje in z vsakega potovanja učencem pošlje razglednico. Razglednice preberemo. Kraje z razglednic poiščemo na zemljevidu. Vse razglednice pustim v razredu. Če želijo, učenci razglednice večkrat preberejo.



Sliki 2 in 3: Stran iz potnega lista



Slika 4: Iskanje krajev na zemljevidu

Takrat ko je Jack na počitnicah, nas obišče njegova sestra Lucy. Tudi Lucy je lutka, narejena iz nogavice. Je zelo radovedna lutka. Kadar pride v razred, zelo veliko sprašuje. Lutka Lucy je v naš razred prišla šele pred kratkim. Idejo za izdelavo mi je dala učenka. Predlagala je, da bi bilo dobro, če bi Jack imel sestrico.



Slika 5: Lutki Jack in Lucy.

Lutka predstavi svojo državo

V Učnem načrtu za tuji jezik v 2. in 3. razredu je zapisano, da »učenci pri pouku tujega jezika pridobivajo in razvijajo jezikovno in nejezikovno znanje, jezikovne, spoznavne, medkulturne in metakognitivne zmožnosti ter ključne kompetence za vseživljenjsko učenje.« (Učni načrt, 2013, str. 7). Odločila sem se, da bom posebnosti drugih kultur pri pouku angleščine v 3. razredu predstavila z uporabo lutke. Kdo bi lahko otrokom bolje predstavil Anglijo kot Jack, ki živi v Londonu. Ker je Jack pravi mali svetovni popotnik, ve veliko tudi o

drugih kulturah, zato učence seznanja s posebnostmi in zanimivostmi drugih kultur.

Lutka Jack s pomočjo slik in predmetov iz svoje vreče učencem predstavi posebnosti svoje države, in sicer v povezavi s temo, ki jo takrat obravnavamo pri pouku angleščine. Večinoma predstavlja posebnosti in značilnosti Velike Britanije, včasih prestavi tudi kakšno drugo kulturo.

Lutka učencem predstavi naslednje značilnosti svoje države in posebnosti drugih kultur:

- Pri obravnavi teme promet lutka učencem predstavi posebnosti, kot so npr. vožnja po levi strani ceste, volan na desni strani avtomobila, veliki rdeči dvonadstropni avtobusi, znameniti črni taksi, ki vozi po ulicah Londona, londonska podzemna železnica, prometni znaki, policijske uniforme.
- Lutka učencem predstavi kraljevo družino. Učencem pokaže vrečo, v kateri se nekaj skriva. Otroke vpraša, kaj mislijo, da je skrito v vreči. Ko učenci ugotovijo, kaj je v vreči (v vreči se skriva krona), poskušajo ugotoviti še, zakaj je lutka s seboj prinesla krono. Pomaga jim tako, da jim pokaže slike članov kraljeve družine. Nauči jih tudi pesem o kraljevi družini.
- Nauči jih nekaj tradicionalnih otroških iger. Izrazi željo, da učenci njej pokažejo kakšno igro, ki jim je všeč.
- Predstavi potek svojega delovnega dne: prebujanje, vstajanje, zajtrk, odhod v šolo ...
- Lutka vodi kviz o živalih in njihovih življenjskih okoljih. Opiše svojo najljubšo žival in predstavi živali ter življenjska okolja svoje države.
- Učencem opiše tipični angleški šolski dan, predmete, šolsko prehrano ...
- Pokaže slike ljudi, ki opravljajo različne poklice v angleško govorečih deželah. Učencem pokaže uniforme ljudi, njihova vozila. Ta tema je še posebej zanimiva za fante, ki zelo radi gledajo slike policistov, vojakov, reševalcev ...
- Učencem pripoveduje o svojih najljubših športih in hobijih. Izpostavi najbolj popularne športe v angleško govorečih deželah, kot so npr. bejzbol, ameriški nogomet, ragbi, kriket, tenis, plavanje.
- Opiše posebnosti praznovanj v angleško govorečih deželah.
- Lutka pokaže svojo najljubšo hrano. Učenci ugibajo, iz katere države ta hrana izvira. Nato otrokom postavlja vprašanja, iz katere države prihajajo določene jedi. Pomaga jim pri iskanju angleških jedi. ➡

- Lutka zelo rada potuje po svetu in na teh svojih potepanjih spozna druge kulture in jezike. Včasih učence nagovori v tujem jeziku, ki ni angleščina. Učenci poskušajo ugotoviti, kateri jezik je lutka govorila.

Opismenjevanje in ponavljanje učnih vsebin

Preden z učenci začnemo z začetnim branjem in pisanjem pri pouku angleščine, izvedemo veliko dejavnosti za opismenjevanje. Tako se z učenci v prvem in drugem razredu veliko igramo z besedami, določamo število zlogov, glasov, določamo kratke in dolge besede, urimo motorične spretnosti, razvijamo vsa čutila, določamo poudarjene in nepoudarjene zloge, se igramo z rimami, delamo z abecedno hiško, iščemo vsiljivca, določamo začetne, srednje in končne glasove v besedah, sestavljamo zbirke predmetov na določen glas, se učimo pesmice.

Opismenjevanje pri angleščini ima v primerjavi z opismenjevanjem v slovenščini kar nekaj posebnosti, istočasno pa tudi določene skupne točke. In prav zaradi teh skupnih elementov mi je bila v veliko pomoč pri načrtovanju dejavnosti za opismenjevanje pri pouku angleščine knjiga slovenskih avtoric z naslovom *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil*. Večino idej za zgoraj naštetje dejavnosti opismenjevanja sem našla prav v tej knjigi.

V tretjem razredu dodam še druge dejavnosti opismenjevanja. Imam pomočnika, ki mi pri izvajanju teh dejavnosti pomaga. Moj pomočnik je lutka Jack, kadar je Jack na počitnicah, pomaga lutka Lucy. Lutki brskata po moji veliki vreči s pripomočki za pouk angleščine in v vreči najdeta različne pripomočke:

- Glasbila: Lutka iz vreče potegne glasbila. S pomočjo igranja na glasbila učenci določajo število zlogov v besedi, poudarjene in nepoudarjene zloge, določajo število besed v povedi.
- Sličice ali besede: Lutka učencem naroči, naj zaprejo oči. V tem času skrije sličice. Nato določi učence, ki po njenih navodilih iščejo sličice ali besede. Včasih po nesreči strese vse kartice oziroma sličice iz škatle in učenci jih morajo urediti v pravo zaporedje, poiskati pare ali sestaviti povedi.
- Navodila: Lutka v vreči najde škatlo, v kateri so na listih napisana navodila. Lutka bere navodila, učenci jih izvajajo. Proti koncu šolskega leta navodila berejo učenci, izvaja jih lutka. Občasno jim malo ponagaja in vsega ne izvede pravilno. Druga možnost je, da vsi učenci dobijo lističe z navodili. Lutka prebere vsa navodila, učenci lahko izvedejo samo tisto navodilo, ki je zapisano na njihovem listku.

- Plakat z manjkajočimi besedami: V vreči so lističi z besedami in plakat. Na plakatu so napisane povedi, v vsaki povedi manjka beseda. Učenci skupaj z lutko preberejo besedilo in poiščejo manjkajoče besede.
- Robotka Bee Bota: Učenci se najprej seznaniijo z delovanjem robotka. Ko znajo robota uporabljati, lutka na predlogo položi besede oziroma sličice. Učencem pove, do katere besede morajo priti. Učenci dajo robotu navodila in če so navodila pravilna, robot pride do zahtevane besede oziroma sličice.
- Knjige: Lutka učencem prebere zgodbo. V tej zgodbi je veliko besed z enakim glasom. Učence spodbudi k iskanju in branju teh besed.
- Muholovec: Lutka po tleh razporedi različne besede, ki jih nato bere. Učenci z muholovcem udarijo po besedah, ki jih lutka izgovori.
- Tongue Twister: Lutka prinese listek, na katerem je zapisan tongue twister. Nekajkrat ga prebere in učenci vzpodbudi, da besede izgovarjajo vsi skupaj.
- Blagajna: Lutka na učiteljičini mizi pripravi prodajalno. V tej prodajalni učenci nakupujejo besede. Kupijo lahko samo tiste besede, ki jih znajo prebrati.



Slika 6: Prodajalna z besedami

Lutka je moj pomočnik tudi pri igranju različnih dialogov. Učencem na izbiro ponudi različne kartončke s sličicami. Učenci izberejo eno izmed sličic in z lutko zaigrajo narisano situacijo. Če učenci ne vedo, kaj bi rekli, jim lutka besedilo zašepeta na uho.

Lutka in učni cilji

Poučevanje z lutko ni samo popestritev pouka, ampak tudi sredstvo za doseganje ciljev iz učnega načrta. Lutka govori samo angleško in vsakič, ko lutka komunicira z učenci v razredu, učenci pri tem razvijajo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja (pozorno poslušanje, razumevanje navodil, jezik razreda, razumevanje glavnih idej itn.). Ob poslušanju lutke razvijajo tudi zvočno občutljivost in prepoznajo ter preizkušajo značilnosti jezika (ritem, intonacija, izgovarjava). Učenci se na lutkino govorjenje odzivajo besedno in nebesedno. Kadar se na lutkine besede, vprašanja, pobude ... odzovejo besedno, razvijajo in preizkušajo tudi spretnosti izgovarjave, intonacije ter ritma tujega jezika.

Lutka jim pri pouku angleščine predstavi različne teme, kot so npr. kraljeva družina, živali, promet, poklici, športi ... in pri vseh teh temah učenci razvijajo, utrjujejo ter se preizkušajo v razumevanju pogosto rabljenega besedišča v povezavi z določeno temo. Lutka jih spodbuja tudi h govorjenju. Kadar se učenci pogovarjajo z lutko, uporabljajo besedišče z obravnavanih vsebinskih področij.

Lutka je zelo vpljudna. Učence vedno pozdravi in se od njih poslovi, se opraviči, zahvali. Preko teh dejavnosti učenci spoznavajo in se učijo uporabljati osnovne vzorce socialne interakcije, in sicer jezikovne označevalce družbenih razmerij (pozdravi, naslavljanja) in nekatere vpljudnostne dogovore (npr. zahvala, opravičilo).

Lutka učencem bere zgodbe, jih uči pesmice, opisuje dogajanja in preko teh dejavnosti uresničujem še en cilj iz učnega načrta, in sicer da učenci spoznavajo izvirna besedila v tujem jeziku (npr. pesmi, izštevanka, pravljice, opisi dogajanj, procesi, navodila) in razvijajo medkulturne in večjezikovne zmožnosti/spretnosti.

Lutka učencem pripravlja različne situacije za učenje tujega jezika (igre vlog, didaktične igre, pesmice, kvize, pogovore, vprašanja, zgodbe, opise svojih doživetij) in v teh situacijah se učenci preizkušajo v spontanem sporazumevanju v tujem jeziku, tuji jezik uporabljajo v novih okoliščinah in okolju ter se usposabljaajo za govorno sporazumevanje in sporočanje (govorijo, recitirajo ali pojejo primerna izvirna besedila v tujem jeziku, poimenujejo, naštevajo ob slikah, predmetih, opisujejo preprostejše eksperimente in postopke, dajejo navodila ipd.).

S pomočjo različnih iger, ki jih vodi lutka, učenci razvijajo predopismenjevalne in opismenjevalne spretnosti/zmožnosti ter zanimanje za branje. Z branjem razglednic, ki jih s svojega dopusta piše lutka, se preizkušajo v branju enostavnih povedi in kratkih preprostih besedil v tujem jeziku.

Sklep

Preden sem izdelala prvo lutko iz nogavice, sem imela nekaj pomislekov, kako jo bodo učenci sprejeli. Po uvodni uri z novo lutko v razredu sem bila pozitivno presenečena nad njihovo reakcijo. Lutko, narejeno iz nogavice, so takoj vzeli za svojo. Vsakič, ko jih Jack pozdravi, ga glasno pozdravijo nazaj. Seveda obstajajo razlike med posameznimi razredi. V nekaterih razredih so bolj navdušeni nad lutko kot v drugih. Do sedaj še nisem doživela, da bi razred lutko zavračal. Drugi dokaz, da so učencem lutke pri pouku všeč, sem dobila, ko so učenci izrazili željo, če se lahko med odmorom z njo igrajo.

Lutka je postala nepogrešljivi pomočnik, še posebej v veliko pomoč mi je pri igranju dialogov in razlaganju pravil za igro. Še tako zapletena navodila za igro je lažje razložiti in demonstrirati, če imaš pomočnika. Vsaka lutka v sebi nosi čarobnost in s to svojo magičnostjo v razred vnaša zabavo, igrivost in spontanost. Je krasna obogatitev pouka. Ni pa samo moj pomočnik, v veliko pomoč je tudi otrokom. Kadar česa ne znajo, jim to prišepne na uho ali pokaže, kaj morajo popraviti.

Uporabo lutke pri pouku zelo priporočam, saj v razred prinaša veliko prednosti. Opažam, da je učencem zelo všeč, kadar dialoge zaigrajo z njo. Ker so jim ti dialogi zabavni, se jih hitreje zapomnijo. Veliko prednost uporabe lutke v razredu opažam pri razumevanju navodil za didaktične igre. Otroci jih namreč hitreje razumejo, kadar mi pri demonstraciji didaktičnih iger pomaga lutka. Spodbuja jih h govorjenju, saj če se želijo pogovarjati z njo, morajo govoriti angleško. V nadaljevanju šolskega leta ali v naslednjem šolskem letu nameravam izdelati še več lutk iz nogavice in počasi povečati Jackovo družino ter v članku opisanim dejavnostim dodati še kakšno novo.

Viri in literatura:

Korošec, H. (2006). Vključevanje lutk v vzgojno-izobraževano delo. *Sodobna pedagogika*, 57 (3), 120–145.

Korošec, H. (2002). Neverbalna komunikacija in lutka. V Korošec, H., Majaron, E. (Ur.), *Lutka iz vrtca v šolo* (str. 31–54). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Little Linguist blog. (2013). Pridobljeno s <https://www.little-linguist.co.uk/blog/using-puppets-for-teaching-languages.html> (19. 1. 2019).

Maček, N. (2011). *Uporaba lutke na razredni stopnji*. Pridobljeno s http://www.takey.com/Thesis_210.pdf (19. 1. 2019).

Majaron, E. (2006). Možnosti lutke pri doseganju kurikularnih ciljev v osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVII (2), 38–39.

Pevec Semec, K. (ur.) (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Zelas, C. (2017). *Puppets in the classroom*. Pridobljeno s <https://www.worldoflittledude.com/blog/puppets-in-the-classroom/> (19. 1. 2019).

Language Teaching Games. Pridobljeno s <http://languageteachinggames.blogspot.com/2012/10/flyswatter-vocabulary-game.html> (19. 1. 2019).



 **Mateja Sever**
Osnovna šola
Gabrovka – Dole

Všečnost (že) v šoli

IZVLEČEK: V članku se avtorica sprašuje, kaj je všečnost in zakaj je v današnjem času tako popularna v šoli. Pojav opazuje znotraj pouka likovne umetnosti, kjer primerja šablonsko in avtentično risbo in podaja razloge, zakaj je avtentična risba vedno boljša, čeprav ni nujno privlačna. Boljša je zato, ker je plod otrokovega čustvenega doživetja, miselnega napora, zaznavanja, vživetja, spomina in želje po izražanju. V pristnem, doživetem, samoniklem otroškem likovnem delu ni napak, ki jih odrasli pojmujejo kot nepravilnosti. Tako kot tudi pojem lepote ni enak pojmu všečnega, kajti če je nekaj všečno, še ne pomeni, da je lepo. Všečnost je naučena in ponovljiva, lepo pa je tisto, kar je avtentično, iskreno in enkratno. Pojmovanje lepote lahko predrugačimo, če se zavedamo, da se skozi risbo odraža otrokovo razmišljanje, čustvovanje in razumevanje sveta. Tako bomo spodbujali nastajanje pristnih in zanimivih likovnih izdelkov, ne samo pričakovanih in všečnih variacij ene in iste teme.

Ključne besede: všečnost, šablonska risba, avtentična risba, pristnost, lepota

Attractiveness (Occurring as Early as) in School

Abstract: The article addresses the question of *attractiveness* – what it is and why this concept is so popular in modern-day schools. The author approaches attractiveness from within the classroom, in Fine Arts class, making a comparison between a stencil drawing and an original and giving reasons for why the original is always better though not necessarily attractive. It is better because it is a product of the child's emotional experience and mental effort, their perception and ability to imagine, memory and desire for expression. The child's authentic, unique and experienced artistic work has no flaws that adults might deem as imperfections. Like the concepts of beauty and attractiveness, which are not one and the same, something that is attractive is not necessarily beautiful. Attractiveness can be learned and repeated, but beauty is authentic, sincere and unique. The perception of beauty can be altered if we are aware that the child's drawing reflects their thinking, their emotions and their understanding of the world. This will allow us to foster in children a creation of authentic and interesting artistic works, as opposed to the expected and attractive variations of one and the same theme.

Keywords: attractiveness, stencil drawing, authentic drawing, authenticity, beauty

Uvod

Kakšen je všečen likovni izdelek? Ali je všečnost naučena? Od kod prepričanje, da je slika lepa, če ima zgoraj sonček, spodaj dve rožici in punčke izgledajo vse enake? Otroci pa rišejo vsi po istem kopitu. Zakaj z olepševanjem otroških izdelkov doprinašamo k prazni všečnosti današnjih namišljenih vrednot?

Kje se skriva otrokova primarna risba, samodejen, nevoden in neolepšan način izražanja?

Ali moramo tudi v šoli konkurirati vizualnim podobam današnjega časa, ki so idealizirane, nerealne in polepšane? Na voljo je več materiala po nizkih cenah, več ponudbe, več tehnologije, več konkurence. Ali morda pojem lepote zamenjujemo z všečnostjo, ker hočemo ugajati večini odraslih?

Všečnost

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014) navaja, da pojem všečno pomeni privlačno, lepo oziroma zadovoljno, prijetno. Všečnost v tem članku pa je predstavljena bolj v smislu ugajajočega, z namenom, da ugaja in pri tem podreja nekaj značilnega nečemu splošnemu.

Preden pa karkoli rečemo o všečnosti, se moramo vprašati, v čem se razlikuje od lepote. Pojem lepote ni enak pojmu všečnega. Če je nekaj všečno, še ne pomeni, da je lepo. Je pač samo nekomu (ali večini) všeč. Všečnost je tudi naučena. Večina nas ne ve, kaj točno je tisto, kar je večini všeč, ampak približno si predstavljamo, kaj naj bi to bilo in tako sproti ustvarjamo večinsko mnenje in kanone všečnega na vseh področjih. Nihče pravzaprav ne ve, komu prilagaja standarde všečnosti in sprejemljivosti in zakaj so takšni, kot so. Današnji čas potihem in nezaznavno oblikuje mnenja ljudi, njihove kriterije lepega in dobrega, tako kot vsak čas v zgodovini človeštva. Temu se reče duh časa in z njim je treba biti previden.

Ko človek nehote ali zavestno prevzame kriterije, standarde, vrednote večine, lahko zanemari svoje, ki so morda drugačni. Predvsem izgubi možnost, da jih najde in da si jih sploh želi iskati. Tega pri otrocih ne smemo spregledati. Pri vseh predmetih v šoli, ne samo pri tako imenovanih »vzgojnih«, imamo dolžnost otrokom dati možnost, da najdejo vsak svoj način izražanja, svoj stil pisanja, svojo lepoto v barvah in zvokih, svoj način gibanja, svoj način risanja pri likovni umetnosti. Lepo bo v tem primeru tisto, kar je avtentično, iskreno in neolepšano.

Pristnost otrokove risbe

Kako naj vemo, kdaj je likovni izdelek avtentičen (pristen, samonikel)? Najlažje to vidimo takrat, ko

gledamo otroka pri delu. Zatopljen je in hkrati sproščen, lahko si zraven prepeva, brunda, se smehlja ali mršči, ne gleda naokrog, ne sliši, če ga pokličeš ... skratka, čustveno in spoznavno je udeležen. Nasprotno se obnaša otrok, ki ne ve, kaj bi narisal in kako – gleda naokrog, k sosedu, komentira njegovo risbo, sprašuje učiteljico, kaj naj nariše, ponavlja ideje sošolcev in je nezadovoljen.

Avtentično pomeni pristno, izvirno, ki izvira od avtorja (»avtentičen«, 2014, SSKJ). Že prvo srečanje otroka z risanjem, s puščanjem sledi na papirju, je namenjeno zgolj užitku, prevajanju vtisov, zgolj čudenju in odkrivanju, ne pa posnemanju. Že način, kako se otrok s pisalom dotika površine, je znak njegove osebnosti (Tacol, 2006).

Pri likovnem pouku ustvarjanje poteka v okviru zadane likovne naloge, ki rešuje določen likovni problem v skladu z likovnimi pojmi iz učnega načrta. Če otrok upodobi svoj čustven doživljaj, pri tem uporabi tudi miselni napor, in če ni površen, če je njegov izdelek produkt zaznavanja, življenja, spomina in želje po izražanju in če pri tem upošteva okvire likovnega problema, potem v njegovem likovnem delu ni napak, takih, ki jih odrasli pojmujejo kot nepravilnosti. Zakaj bi potem na otrokovi risbi kaj popravljali ali spreminjali?

Otrokovo izražanje niso pobarvanke

Otroci, sploh predšolski, zaznavajo svet in se nanj odzivajo predvsem čustveno, zato se tako izražajo tudi na papirju. Korekcije njihovega likovnega dela so zato nesmiselne. Z vrivanjem šablon (poenostavljene forme, ki jih iznajdejo odrasli) otrok ne bo prišel do svojih rešitev in bo nezadovoljen (Podobnik, 2012). Risbo mora načrtovati, izvesti in tolmačiti sam, mi pa lahko samo opazujemo svet njegovega razmišljanja in ga kot takega spoštujemo.

Tudi pobarvanke so v predšolskem in v začetnem šolskem obdobju bližnjica do všečnih izdelkov. Otroci z njimi nehote prevzame in ponotranji odrasle podobe in vsiljene znake, ki preprečujejo, da bi razvil svoj potek risbe in svojo potezo. Pričakovanja odraslih, da nastane všečen izdelek, ki ga lahko razstavijo na šolskem hodniku, je lahko zaviralen dejavnik v razvoju otrokove avtentične risbe.

Zakaj se nam otrokova risba že sama po sebi ne zdi lepa, če vemo, da je to njegov način razmišljanja? Kakšnim (katerim) kriterijem mora njegova risba zadostiti, da jo bomo dojeli kot lepo in to povedali tudi otroku? S starostjo se namreč impulzivnost, pretočnost, iskrenost in spontanost pri risanju zmanjšujejo (Tacol, 2006).



Prevladovati začne premišljenost, trud povzeti naravo, kot jo vidimo, kopiranje vizualnih podob, ki so okrog nas.

Včasih je to tudi namen likovne naloge, ki jo damo otroku. In vendar, če damo dvajsetim otrokom navodilo, naj narišejo šipkov grm, bo vsak grm drugačen. Tudi če opazujejo isti grm pred šolo. Tako je tudi prav. Prav je, da je vsak grm drugačen, ker so otroci različni med seboj. Skozi risbo se kaže otrokov značaj, osebnost, trenutno počutje, čustvena naravnost, odnos do sveta. Če so risbe otrok različne, je to pokazatelj, da so dobro opravili svoje delo in idej niso prevzemali od sošolcev.

Kako in zakaj otrok riše

Potreba po risanju pri otrocih je enaka kot potreba po igri. Otroci rišejo, ne da bi jih kdo pri tem spodbujal ali jim risanje vsiljeval. To pomeni, da je zanje risanje nekaj naravnega in sestavni del odraščanja. Otroci rišejo, ker ima risanje določeno vlogo pri njihovem telesnem in

duševnem razvoju. Risanje je njihov način razmišljanja, poskus spoznavanja in raziskovanja sveta, poskus razumevanja sebe v svetu in način prevajanja dražljajev in izkušenj v vidno obliko. Otrokov likovni razvoj je posledica zorenja struktur v človeških možganih. Otroci se razlikujejo po svoji mentalni starosti in otrokovo dozorevanje se kaže skozi risbo (Jontes, 2007).

Zato otroka ne moremo naučiti risati. V zgodnjih obdobjih ni sposoben upodobiti različnih smeri na motivu, čeprav jih zazna in razlikuje. Ko mu bodo spremembe v njegovih možganih to dovoljevale, bo znal potegniti poševnico namesto vodoravnice ali navpičnice. Če mu vsiljujemo svoje, odrasle podobe, mu s tem onemogočimo, da bi poiskal svoje. Poleg tega otrok narisanih oblik ne razume, ne more jih sprocesirati in umestiti v svoj sistem. Samo posnema jih lahko in pri tem zanemari svoje predstave.

Če torej otrok samo posnema risbo odraslih, če ga pri tem popravljamo in mu vsiljujemo svoje rešitve, ga to zmede. Likovni izdelki odraslih so veliko preveč



Slika 1: Šopkov grm 1, risba in odtisi s prsti



Slika 2: Šopkov grm 2, risba in odtisi s prsti



Slika 3: Šopkov grm 3, risba in odtisi s prsti



Slika 4: Šopkov grm 4, risba in odtisi s prsti

zahtevni za otroke, ker so interpretacija sveta, ne svet sam. Otroku mora npr. sliko drevesa prevajati nazaj v resničnost (v predstavo, ki jo ima sam o drevesu). Tako mu neprimerno oddaljimo motiv in podaljšamo pot do njegove likovne interpretacije motiva. Zato je neposreden stik z motivom za otroka boljši, ker mu omogoča, da svojo predstavo drevesa likovno izrazi, kolikor jo razume in kolikor jo je sposoben upodobiti (Jontes, 2007).

Šablonska risba

Od kje so prišle vse tiste ideje, da je slika lepa, če ima zgoraj sonček, spodaj dve rožici in punčke izgledajo vse enake? Otroci pa rišejo vsi po istem kopitu in hodijo gledat in vzdihovat k Evi v prvi vrsti, ki vedno »tako lepo nariše«. In hočejo biti vsi tako kot Eva. Kje je učiteljica, ki bi pojasnila, da mora vsak narisati po svoje? Eva ima sicer lepo risbo, ampak lepa je tudi Matevževa in Andrejeva, pa Sarina in Zojina risba. Morda moramo pojem lepote povsem predrugačiti.

In lahko ga predrugačimo, če se zavedamo, da se skozi risbo odraža otrokovo razmišljanje in čustvovanje, tudi njegovo razumevanje sveta (Jontes, 2007). Po Platonovo bi lahko rekli, da je lepo tisto, kar je dobro (in obratno). Kaj je torej dobro? To, da otrok pri risanju občuti svobodo in vznesenost nad ustvarjanjem in da je potem to potrjeno tudi s strani učitelja. Svoboda, igrivost in užitek so pomembni dejavniki pri ustvarjanju, tako odraslem kot otroškem (Kudielka, 2009). Kar ne pomeni, da otrok, ko je že sposoben ustvariti nekaj po načrtu, čeka brez cilja, šprica naokrog in packa po mili volji. Vseeno ga usmerjamo k likovni nalogi, vendar ne uničimo njegovega veselja ob nastajanju nečesa likovnega. Včasih naredimo več škode, če se vtikamo v otrokovo risanje ali slikanje, kot če mu pustimo, da zaorje v barve ali se zaplete v črte. Če vidimo, da je otrok



Slika 5: Šipkov grm 2 z odtisi prstov in vodenimi barvicami

poglobljen v likovno delo, ga raje pustimo pri miru in mu damo povratno informacijo, ko se vmes ustavi ali ko konča. Zamižimo na eno oko glede kakšnega kriterija (pri dečkih je to recimo natančnost) in ga nagradimo s pozitivno informacijo za njegov užitek ob delu, ki se bo verjetno odražal tudi na sliki.

Iz desetletnih izkušenj lahko potrdim, da otroci presenečajo, če smo voljni slediti njihovim impulzom. Ob tem nastanejo izdelki, ki morda ne zadostijo povsem kriterijem rešitve nekega likovnega problema, so pa zato biser v morju zatrtih in zdolgočasenih izdelkov, ki hočejo biti lepi (všečni).

Vrednotenje likovnih izdelkov

Pri pouku likovne umetnosti v šoli imamo učni načrt z opredeljenimi cilji, pojmi in standardi. Učitelj ima dovolj avtonomije, da na podlagi zadanih ciljev oblikuje zanimiv likovni problem, določi likovni motiv in tehniko, potem pa prepusti učencu, da v svojem likovnem delu bolj ali manj izvirno reši problem in dokaže razumevanje določenih likovnih pojmov.

Ker se učitelj posveča predvsem doseganju ciljev skozi razumevanje likovnih pojmov, je vprašanje lepega (v smislu pristnega) nasproti všečnemu (v smislu ponarejenega) le eden od možnih kriterijev pri vrednotenju likovnih izdelkov, ne pa edini. Še najbolj se mu približamo, če pri ocenjevanju upoštevamo kriterij izvirnosti, originalnosti (Tacol, 2006). Ščasoma, ko spoznamo otroke in jih opazujemo med delom, lahko presodimo, ali delujejo zavzeto, poglobljeno, doživeto, ali pa samo površno kopirajo ideje, posegajo po enostavnih rešitvah in zgolj zadostijo pričakovanjem učitelja.

Izvirnost in domišljija sta pri mlajših učencih še zelo prisotna. Mlajši otroci so usmerjeni k čudenju in raziskovanju, zato način risanja večinoma ostaja pristen in nepretenciozen, brez želje po ugajanju. Starejši ko so otroci, bolj so njihove poteze premišljene in previdne, cenzurirane in negotove. Domišljija z leti upada, ker delujejo druge možganske funkcije, pojavi pa se tudi negotovost. Hkrati z njo se največkrat pojavi tudi tista hitra, enostavna rešitev – šablonska risba – učinkovita in ponovljiva.

Zato se mora učitelj truditi, da so likovne naloge oblikovane tako, da nudijo veliko rešitev, da dovoljujejo svojskost v idejah, da spodbujajo individualno, osebno, da čimbolj razprejo otrokovo domišljijo in drznost (Šuštaršič idr., 2004). Učenec mora pri učitelju čutiti, da mu le-ta dovoljuje njegovo lastno potezo, če je še tako nerodna, njegovo lastno interpretacijo, če je še tako nenavadna. Samo iz takega zaupanja se bo v učencu prebudila želja ustvariti nekaj posebnega, nekaj samosvojega.





Slika 6: Šipkov grm 4 z odtisi prstov in vodenimi barvicami

Svoboda ustvarjanja?

Zdi se, da moramo tudi v šoli konkurirati vizualnim podobam modernega človeka, ki so vse okoli nas in so vsečne, idealizirane, nerealne in polepšane. Gremo v trgovine s poceni in cenenim materialom, kjer nakupimo svetleče, barvasto, puhasto, pikasto in kičasto. Pogledamo na spletno stran in najdemo tisoč idej, kako iz prav takih materialov naredimo nekaj všečnega. Nekaj, ob čemer bodo drugi vzkliknili »oh, kako lepo!«

Pridno nabereimo ves ta material, ga narežemo, ker otroci verjetno tega ne bi zmogli, pa še lepše in hitreje bo, če narežemo kar mi. Kakšno stvar jim tudi že kar zalepimo in zapognemo, tako da je izdelek na pol končan. Njim damo samo še kaj za dorisati, kakšen vzorček ali par pikic, pa je izdelek »lep«. Še podpišemo jim ga mi, preden ga nesejo domov pokazat. V resnici se lahko vprašamo – ali je to res njihov izdelek? Ideja je naša (oziroma ni, če smo jo našli na spletu ali pri kolegici). Narezali smo mi, nalepili smo mi, zapognili smo mi, podpisali smo jih mi ... Zakaj? Zato, da je izdelek lepši. Koga bodo pohvalili doma, učiteljico ali otroka?

Včasih rečemo, da »tega pa res ne moremo dati iz rok«, če je izdelek slabše narejen – pomečkan, nenatančno odrezan, slabo zalepljen, pobarvan čez črto ... To dilemo učiteljic in vzgojiteljic popolnoma razumem in tudi sama se včasih spopadam z njo. Morda bi lahko pustili otrokom, da iz ponujenega materiala ustvarijo kaj po svoje, ne ravno tistega in tako, kot smo si mi zamislili. Če krep papirja ne morejo zviti okrog lesene palčke, da izgleda kot cvet, naj ga zvijejo ali zložijo drugače, pa imajo trak za ples. Lahko ga ovijejo okrog po dolgem in imajo čarobno paličico, lahko naredijo dežnik ... ideje se hitro širijo po razredu in se ustvarjajo nove, če odstopimo od svojega in načrtanega in otrokom pustimo čas in malo živahnosti. Zaupati moramo, da so tudi njihove ideje dobre.

V nasprotnem primeru jih bomo popolnoma navadili na to, da učiteljice proizvajamo ideje, jim popravljamo izdelek, ga na pol naredimo, oni pa ga odnesejo domov kot svojega. Nehali bodo razmišljati, ostali bodo brez idej. Ustvarjalnost, ki je danes tako čislana in opevana, bo izpuhtela skozi okno.



Slika 7: Slikanje ozadja



Slika 8: Slikanje z vodenimi barvami

Sklep

Če povzamem svoje razmišljanje, pridem do ugotovitve, da je povsem nepomembno, ali je otrokov likovni izdelek komu všeč. Celo njim samim ni nujno, da je. V skladu z načrtovanimi cilji učne ure, z dano likovno nalogo, kjer otrok preko svojega likovnega dela dokaže razumevanje likovnih pojmov in reši likovni problem, se likovni izdelki učencev vrednotijo po točno določenih kriterijih. Vendar želim poudariti, da je pomembnejše razumevanje, da je izdelek lahko kakovosten zato, ker je otrok prestopil meje njemu znanega, aktiviral svojo domišljijo in s polno zavzetostjo ustvaril nekaj, kar morda ni všečno (privlačno), je pa enkratno, nastalo v neponovljivosti trenutka in v neponovljivosti otrokovega mentalnega in čustvenega razvoja. Tak izdelek je tudi lep, ker lepota izhaja iz naravne nepopolnosti in enkratnosti posameznika. Tako lepoto izrecno postavljam kot protiutež všečnosti, ki je izprazen kriterij, ki se jo da vedno ponoviti in ki ne prinaša ničesar novega.

Zato je bolje pustiti otroku njegovo risbo neolepšano, izvirno, nekorrigirano, kot pa jo narediti »všečno« in s tem doprinesati prazni všečnosti zaradi namišljenih vrednot današnjega časa. Morda bomo zaradi tega izpadli bolj skromni, nazadnjaški, a nam morda to ne bo prav nič škodilo.

Viri in literatura:

Jontes, B. (2007). *Človeška figura v luči likovnega razvoja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kudielka, R. (2009). *The Eye's Mind: Bridget Riley*. London: Thames&Hudson.

Martin, A. (1973). *The Awareness Of Perfection*. Munchen: Kunstraum Munchen.

Podobnik, U. (2012). Otrokova likovna raziskovanja. V Č. Frelih in J. Muhovič (ur.). *Likovno, vizualno: eseji o likovni in vizualni umetnosti. Konferenčni zbornik* (str. 137–150). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Avtentičen. Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=avtenti%C4%8Den> (26. 3. 2019).

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014).Všečen. Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=v%C5%A1e%C4%8Den> (26. 3. 2019).

Šuštaršič, N. idr. (2004). *Likovna teorija: Učbenik za umetniške gimnazije likovne smeri*. Ljubljana: Debora.

Tacol, T. (2006). Učni proces likovne vzgoje in ustvarjalnost učencev. *Likovna vzgoja*, letnik VII, št. 31–32, str. 9–16.



Obisk osnovne šole na Škotskem

V okviru projekta **Glas učenca – most do učenja (Student Voice – the Bridge to learning)** se je skupina učiteljic in svetovalk udeležila konference na Škotskem. V okviru obiska smo obiskali tudi dve osnovni šoli. Razredne učiteljice smo se usmerile predvsem v opazovanje učenja in poučevanja na razredni stopnji in tudi v spremljanje fizičnega, socialnega in didaktičnega učnega okolja. V nadaljevanju skozi fotografije predstavljamo nekaj idej za izvajanje pouka na Elphinstone Primary (manjša šola v predmestju Edinburga). Na obisku šole smo bili z namenom, da opazujemo, kako so učenci vključeni v učni proces in kako delujejo načela formativnega spremljanja.

Ob vstopu v avlo šole nas je poleg mnogih plakatov, ki izražajo vizijo šole, pričakala polička, nad katero je zapisano **NAŠI OBČUTKI SO ZELO POMEMBNI**. Na polici je bil nastavljen zvezek, v katerega lahko vsak učenec, delavec ali obiskovalec šole v vsakem trenutku napiše, kaj občuti oz. kako se počuti.



Slika 1: Naši občutki so zelo pomembni – tabla in zvezek na hodniku šole

V zvezek na hodniku vpisujejo svoje refleksije učitelji, učenci in drugi delavci šole. Eden izmed vpisov učiteljice ima naslednjo vsebino: »Ponosna sem na učence svojega razreda, saj so se *danes na igrišču igrali tako, da so spoštovali drug drugega in bili drug z drugim prijazni.*« (november, učiteljica M. P.)



Slika 2: Zvezek, v katerega se pišejo čustva in občutki

Ob vходу v razrede smo lahko opazili napise: **NE REČEM NE, AMPAK REČEM NE ŠE**. Učenec 4. razreda nam je razložil, da se tega držijo in da namesto, da rečeš »**da ne znaš**«, rečeš, »**da še ne znaš**«, obenem pa poveš, do kdaj se boš naučil. Povedal je tudi, da to uporabljajo tudi učitelji, ko se pogovarjajo z učenci.



Slika 3: Pozitivne misli v vseh prostorih

V kotičku za pisanje je predstavljen opis risbe, s katerim so se v tistem obdobju ukvarjali učenci 1. razreda. Učencu je dana iztočnica **To je ...**, ob kateri opiše risbo. Risbe, ki jih učenci opisujejo, so njihovi lastni izdelki oz. izdelki sošolcev. Na panoju je viden tudi zapis namena učenja, in sicer v obliki vprašanja: **Kako napisati dobro poved?**

Na panoju so pripeti tudi kriteriji uspešnosti v obliki piktogramov in obenem opisani z besedo. Npr:

ABC = velika začetnica,
slika prsta = presledek med besedami,
beri = ko napišeš, ponovno preberi.

V prvem razredu je pod glavno tablo nameščen časovni trak, na katerem učiteljica z učenci vsak dan na začetku dneva prikaže potek dela. V ta namen imajo v razredu pripravljene kartončke s sliko in opisom dejavnosti, npr. pisanje, igra, pogovor v krogu ... Te kartončke razvrstijo v ustrezen vrstni red in ob koncu dneva ob njih reflektirajo, kaj so počeli in kako uspešni so bili pri tem.



Slika 4: Dnevni načrt dela v razredu

Interaktivna tabla je v prvem razredu nameščena na višini, ki je otroci ne dosežejo. Za rešitev te težave so pod tablo postavili podest oz. neke vrste stopnički, ki omogočata dostop otroka do vseh funkcij table. Obenem pa učenci na



Slika 5: Kotiček za pisanje

teh stopnicah pogosto opravljajo skupinske pogovore ali delo v dvojicah.

Ustvarjalni kotiček je namenjen delu z gradivi (papir, plastika, karton, les). V kotičku je vsak teden nameščen dogovorjeni namen dela in učenci v času izbiranja dejavnosti ustvarjajo z gradivi.

V likovnem kotičku so učencem na voljo različni likovni materiali. Na tabli v kotičku je s piktogrami nakazana tudi likovna naloga oz. likovni problem. V času našega opazovanja je to bilo mešanje barv, kar učenci preizkušajo z različnimi tehnikami.



Slika 6: Likovni kotiček

V matematičnem kotičku so po škatlah nameščeni različni materiali, ki omogočajo konkretno delo v različnih učnih sklopih. Tako je na voljo velik stotični kvadrat (z omogočenimi praznimi kockami), škatla s pripomočki za merjenje, predmeti za štetje, geometrijska

telesa, številске kocke. Ob vseh aktivnostih je naveden namen učenja.



Slika 7: Matematični kotiček

V prvem razredu ima velik pomen tudi čas za igro, kar lahko prepoznamo tudi iz urejenosti prostora. S preprostim kartonom je nakazana meja za igralni kotiček, v katerem so preproga, likalna miza, igralna kuhinja, lutke, dojenčki. Učenci se lahko v vsakem trenutku umaknejo v ta kotiček. Tega ne izkoriščajo v času drugih dejavnosti, saj vedo, da bo čas za igro vsak dan tudi odmerjen.



Slika 8: Matematični kotiček



Slika 9: Igralni kotiček

Kotiček za pisanje prehaja v spodnjem delu v bralni kotiček, ki je ograjen s knjižnim policnikom in preprogo. Učenec si izbere blazino, izbere knjigo ali revijo in bere. Pri tem je pozoren na kriterije uspešnosti za tiho branje. V kotičku so raznolika bralna gradiva, od stripov, slikanic, slikopisov, leporela, do časopisov in otroških enciklopedij.

V kotičku imajo posebno mesto tudi rdeči listki z naborom »zahtevnih« besed. Gre za besede, ki jih je težje prebrati ali zapisati oz. za besede, ki se drugače pišejo kot berejo ali izgovarjajo. Ob teh besedah je naveden namen učenja: »Učimo se brati in pisati »zapletene« besede.«



Slika 10: Bralni kotiček

V vsakem razredu osnovne šole je polica, v kateri imajo učenci predale. Vanje vlagajo rešene in pregledane delovne liste. Na vrhu police sta dve škatli, na eni je napis DOKONČANE NALOGE in na drugi napis DELO, KI ŠE NI KONČANO. Učenci tako pospravljajo svoje izdelke, učiteljica jih pregleda in jih vrne v škatlo dokončani izdelki. Le-te učenci potem uvrstijo v svoje škatle.



Slika 11: Police za organizacijo dela

Na omari so nameščeni listi, ki so namenjeni zbiranju dobrih idej za nove projekte in dejavnosti. Ko ima učenec idejo za to, kaj bi še lahko počeli ali raziskovali, to sporoči učiteljici. Učenec sam ali pa učiteljica idejo zapiše na list. Ob priložnosti razmislijo o uresničitvi ideje in o načinu, kako jo izvesti.



Slika 12: Zbiranje idej

Pri uri športa, ki je bila namenjena učenju škotskega ljudskega plesa, smo lahko opazili, kako učitelj pri svojem načrtovanju združuje in

povezuje cilje, povezane z gibanjem (ritem), nastopanjem in večino sodelovanja.

Med kriteriji uspešnosti, ki so bili navedeni na tabli v telovadnici, je bilo prepoznati naslednje:

- *Učim se, kako nastopiti s spoštovanjem do sebe in drugih.*
- *Znam izkazati spoštovanje do svojega sošolca in skupine skozi: držanje rok, prijazne besede, dogovarjanje.*
- *Upoštevam ritem in hitrost.*
- *Raziščem škotsko izročilo, naučim se povezati gibe v celoten ples in jih izvesti v skladu z ritmom glasbe.*

V času odmora, ki ga imenujejo ČAS ZA IGRO (ang. playtime), gredo vsi učenci na šolsko dvorišče z igriščem. To izvedejo ne glede na vreme.

Na dvorišču je opaziti travnato površino, vrt, več vrtičkov, urejenih v odpadnih avtomobilskih gumah, pokrit del igrišča z grafiti, ki jih ustvarjajo učenci, asfaltirani del s podlagami, ki učence vabijo k izvajanju naravnih oblik gibanja. K ureditvi igrišča lahko svoje ideje prispevajo tudi učenci in njihovi starši. Zapišejo jih na tablo ob izhodu na igrišče.

Že v prvem razredu je opaziti vključevanje ciljev s področja razvoja digitalne pismenosti. Na tablici ob računalniku v prvem razredu je naveden namen učenja v obliki vprašanj, ki se glasita: »Se znaš prijaviti v računalnik z uporabo uporabniškega imena in gesla? Se znaš prijaviti in odjaviti?«

Ob računalniku je košarica z vizitkami, na katerih so gesla in elektronski naslovi vseh učencev v razredu.

Med mnogimi idejami smo izbrali tiste, za katere smo prepričani, da bi jih z lahkoto prenesli v vsak slovenski razred. Uresničljivost formativnega spremljanja veje iz



Sliki 13 in 14: Kriteriji uspešnosti v telovadnici



Slika 15: Šolsko dvorišče in igrišče



Slika 16: IKT kotiček



Slika 17: Praznovanje naših dosežkov

vseh dejavnosti šole. Tako smo lahko opazili vključenost učencev v načrtovanje učnega okolja, počutja, kakor tudi v organiziranje vseh dejavnosti šole. Pomembno vlogo ima tudi povratna informacija. V omenjeni šoli posebno mesto zavzema igra in veščine, ki jih otroci preko nje lahko razvijajo. Mnogo drugih idej pa ob naslednji priložnosti.

Zapisala: **dr. Leonida Novak**,
Zavod RS za šolstvo



biblos
eKnjige na spletu

www.biblos.si

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije Zavoda RS za šolstvo in vas vabimo k nakupu oz. izposoji:

- Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebnostni razvoj
- Geografija v šoli
- Zgodovina v šoli