



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ISSN 1408-7820
9 771408 782003

Pošttnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

RAZREDNI POUK

STROKOVNA REVija ZA RAZISKOVANJE IN RAZVOJ PODROČJA RAZREDNEGA POUKA | LETNIK XX | 2018 | ŠTEVILKA 3



STROKOVNA IZHODIŠČA

PREHOD OTROKA V OSNOVNO ŠOLO



VPRAŠALI STE

Kaj pomeni znati
poštevanko?



IDEJE IZ RAZREDA

Od ideje do uprizoritve:
gledališka vzgoja v
razširjenem programu
osnovne šole



IDEJE IZ RAZREDA

Vključevanje učencev
v popravljanje napak



RAZREDNI POUK

LETNIK XX

2018 | ŠTEVILKA 3

Vsebina

RAZREDNI POUK letnik 20 (2018), številka 3

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavnik: 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: Katja Bizjak 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; 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 **Kakšno šolo si želimo**

Vesna Vršič

VPRAŠALI STE

05 **Kaj pomeni znati poštrevanko?**

Ureja: dr. Leonida Novak

KOTIČEK ZA BRANJE

24 **Podelitev literarne nagrade večernica**

Ureja izr. prof. dr. Dragica Haramija

VIRTUALNI KOTIČEK

25 **Kaj pa digitalno branje?**

Ureja: Mojca Dolinar

RAZSTAVA

28 **Učenci OŠ Janka Padežnika Maribor**

Mentorica: Branka Mežnarič

Ureja: mag. Silva Karim

AKTUALNO

62 **Cankarjevo tekmovanje na razredni stopnji v šolskem letu 2018/2019**

Vesna Vršič

62 **Priprave na Cankarjevo tekmovanje**

Barbara Meglič

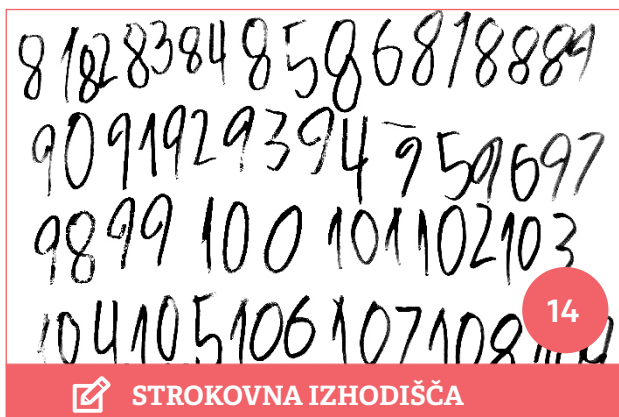
63 **Kaj pravijo o bratovščini učenci?**

Saša Veler

64 **Cankarjevo tekmovanje – izziv za tiste, ki hočejo in si želijo več**

Neža Ritlop

Ureja: Vesna Vršič



STROKOVNA IZHODIŠČA

08 Rešujemo matematične probleme (2. del)

Silva Kmetič, mag. Melita Gorše Pihler

14 Prehod otroka v osnovno šolo

mag. Tamara Malešević

19 Kako spreminjati na bolje pouk, učence, sebe?

ddr. Barica Marentič Požarnik



IDEJE IZ RAZREDA

29 Od ideje do uprizoritve: gledališka vzgoja v razširjenem programu osnovne šole

Ivana Kočevar

36 Gibalne igre na razredni stopnji

Špela Bergoč, Urša Krajšek

40 Poučevanje prve pomoči v 1. in 2. triletju

Sandra Svetina

46 Vključevanje učencev v popravljanje napak

Matija Martinec

52 Promocija zdravja v 1. razredu

Tanja Črnivec

57 Krepitev obmejne mobilnosti med šolami

Lea Jensterle



Vesna Vršič,
odgovorna urednica

Kakšno šolo si želimo

Rezultati različnih raziskav (TIMMS, PISA) nam sporočajo, da naši učenci nimajo radi šole, posameznih predmetov, saj je pouk nezanimiv, dolgočasen, da se v šoli ne dogajajo stvari, ki bi jih zanimale oziroma pritegnile.

Podobne informacije prihajajo s strani staršev učencev, ki povedo, da njihovi otroci neradi hodijo v šolo, da je preveč klasičnih domačih nalog, da niso motivirani za šolsko delo, da imajo premalo podpore s strani učiteljev, zlasti, če so to otroci s posebnimi potrebami.

Učitelji se pritožujejo nad vedno večjimi zahtevami šolskega prostora:

- povečevanje administrativnega dela,
- prenatrpani učni načrti,
- veliko natančno določenih predpisov, ki jim ni mogoče slediti in vedno uresničevati v praksi,
- vpeljevanje različnih novosti, ki jih šolska zakonodaja ne podpira,
- interesi staršev,
- poplava učbenikov in delovnih zvezkov, ki ne sledijo sodobnim trendom pouka in niso usklajeni z učnimi načrti ter prilagojeni učencem,
- sodelovanje v različnih projektih,
- sodobni trendi in novosti, ki jih uvajajo strokovne institucije.

Na podobne probleme nas opozarjajo tudi informativne oddaje po različnih medijih in strokovnjaki s področja izobraževanja.

Želimo si, da bi imeli šolo, v kateri bi bili zadovoljni tako učitelji kot učenci, v kateri ne bi čutili pritiskov, o kateri bi starši z veseljem govorili s svojimi otroki in podpirali delo učiteljev.

Naša država in vodstva šol so v preteklih obdobjih veliko vlagali v zunanjo podobo šolskih poslopij, v opremo in tehnologijo. Vsi pa smo pozabili vlagati v človeške vire, v ljudi – strokovne delavce, v znanje, v šolsko kulturo, v odnose, v

Vse bolj citirani izsledki Johna Hattiea in drugih strokovnjakov nam sporočajo, kaj je pomembno in kaj je vredno, da počnemo v šoli.

Ustavimo se in razmislimo, v katero smer bomo usmerili našo barko vzgoje in izobraževanja. Nekaj idej nam zagotovo prinašajo razmišljanja avtorjev prispevkov v tej številki revije Razredni pouk.

Uspešno branje.

Vesna Vršič

Kaj pomeni znati poštevanke?

Na znanje poštevanke so v Učnem načrtu vezani naslednji **standardi znanja**:

- poišče manjkajoči člen pri računih seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja,
- pozna zmnožke do avtomatizma v obsegu $10 \cdot 10$ in količnike, ki so vezani na poštevanke,
- pozna in uporablja računske operacije: seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje ter njihove lastnosti,
- reši besedilne naloge iz vsakdanjega življenja,
- pozna matematično terminologijo

in minimalni standard za 3. razred:

- pozna zmnožke v obsegu $10 \cdot 10$ in količnike, ki so vezani na poštevanke.

Preden začnemo razmišljati o znanju poštevanke, je pomembno, da se vprašamo – **Kaj mora otrok vedeti, preden začne usvajati poštevanke?** Vsak učitelj razrednega pouka ve, da se poštevanke gradi od prvega razreda naprej, in sicer:

- **štetje v množici do 20** (1. razred), **do 100** (2. razred),
- **štetje desetic** (v 2. razredu),
- **razumevanje števil in odnosov med njimi** (enice, desice, stotine),
- **štetje po dve, po tri – vzorci** (1. in 2. razred),
- **seštevanje v množici naravnih števil** (1. in 2. razred) **na konkretni ravni**,
- **zapisovanje vsote enakih seštevancev v obliki zmnožka** (2. razred),
- **poznavanje operacije množenja in simbola** (2. razred),

- **deljenje s pomočjo konkretnih materialov** (2. razred),
- **poznavanje operacije deljenja in simbola** (2. razred),
- **prepoznavanje, opisovanje in poimenovanje polovice, četrte, tretje na konkretnih predmetih** (2. razred).

Za razumevanje avtomatizacije poštevanke je z didaktičnega vidika treba razumeti tudi stopnje obvladovanja matematične veščine (Sharma, 1990). Prikazuje jih spodnja shema:

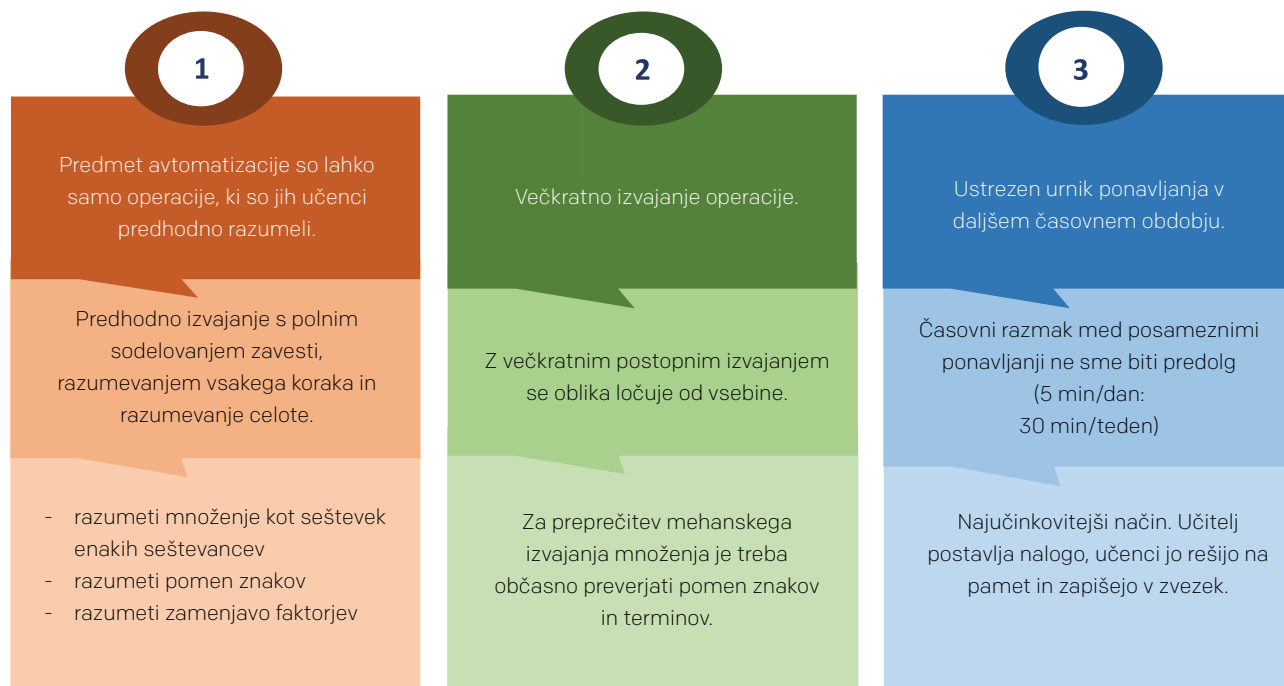


Shema: Stopnje/koraki obvladovanja matematične veščine

Stopnje obvladovanja katerekoli matematične veščine so koraki (do znanja), ki nam pomagajo pri prilagajanju učnega procesa vsakemu učencu. Preskakovanje posameznih stopenj pri učenju teh veščin lahko povzroči trajne in ponavljajoče se pomanjkljivosti v znanju in veščinah (razumevanju pojma in obvladovanju algoritma). V praksi se pogosto dogaja, da izpustimo konkretno stopnjo in stopnjo uporabnosti, ki pa sta ključni za to, da bi učenec razvil ustrezne koncepte. Učenec mora poštevanke pridobivati ob uporabi različnih reprezentacij. Učenčev razumevanje matematičnega pojma, v našem primeru množenja in deljenja, bodo učenci razumeli, ko bodo matematične situacije znali predstaviti z različnimi reprezentacijami (konkretnimi, grafičnimi in z abstraktnimi simboli) in prehajati med njimi (Hodnik Čadež 2014). Prehiter prehod na reševanje slikovnih in abstraktnih nalog, ki je skrajšano na izpolnjevanje delovnih listov in delovnih zvezkov, je lahko velika napaka. Vsekakor pa velja načelo, da se otroci istega razreda poštevanke ne učijo v enakem tempu in na enak način.

Najpogosteje se sprašujemo, kaj pomeni znati poštevanko ali kaj pomeni avtomatizirano znati poštevanko.

Pogoje avtomatiziranja računskih operacij prikazuje shema (Markovac in Kulušić, 2005):



Iz zgornje sheme izhaja, da so lahko predmet avtomatizacije le tiste operacije, ki jih učenci predhodno razumejo. To pomeni, da je splošnoveljavno načelo, ki se glasi »Poštevanko je treba znati na pamet.« treba upoštevati s predpogojem, da učenec operacijo množenja razume (kar pridobi s konkretnim delom, ubeseditvijo, uporabo itd.). Da bi se znanje poštevanke avtomatiziralo, jo je treba sistematično in v različnih kontekstih ponavljati v daljšem časovnem obdobju.

Primer, ki ga predstavi M. Sharma (1990):

Učenca vprašamo: $5 \cdot 6$ ali $7 \cdot 9$

Učenec odgovori brez računanja, štetja ipd., odgovori takoj 30 oz. 63.

AVTOMATIZIRANO

Učenec računa v sebi, šteje na prste, dvomi.

NEAVTOMATIZIRANO

Potrebna je pomoč otroku, da dojame koncept. Nato pa mu je treba pomagati, da si jih zapomni.

Če otrok računa:

$5 \cdot 2 = 10$, $10 + 10 = 20$, $20 + 10 = 30$, zato je $5 \cdot 6 = 30$

pokaže, da razume koncept. Sedaj je treba narediti korak naprej k avtomatizaciji, vsakodnevno uriti zapomnitev zmnožkov (npr. 5–6 minut vsako uro matematike). Utrjevanje naj poteka ob različnih primerih nalog npr.:

$5 \cdot 6 = \underline{\quad}$
 $5 \cdot \underline{\quad} = 30$
 $\underline{\quad} \cdot 6 = 30$
 $\underline{\quad} \cdot \underline{\quad} = 30$
 $\underline{\quad} = 5 \cdot 6$
 $30 = 5 \cdot \underline{\quad}$
 $30 = \underline{\quad} \cdot 6$
 $30 = \underline{\quad} \cdot \underline{\quad}$

Kadar se sprašujemo o preverjanju in ocenjevanju znanja, mora to izhajati iz ciljev in standardov znanja obravnavanega sklopa, kriteriji ocenjevanja pa izhajajo iz standardov znanja.

Nekaj poudarkov glede ocenjevanja poštevanke:

- v eno ocenjevanje ne vključujemo samo »golih računov« poštevanke, pač pa vključimo tudi druge naloge, ki pokrijejo še druge standarde znanja;

- ne ocenjujemo samo avtomatizacije poštevanke, pač pa vse ravni matematičnega znanja (osnovno, proceduralno, problemsko), kar pomeni, da poštevanke vključimo kot računsko operacijo pri reševanju npr. matematičnih problemov.

Pri ocenjevanju, kjer so navedeni le računi množenja, se lahko kriterij ocenjevanja nanaša zgolj na število pravilno rešenih računov, kar pa naj ne bi bil edini kriterij za doseganje standardov znanja, saj s tem ne preverimo vseh standardov znanja, vezanih na poštevanke in ne izrazimo kakovosti doseženega znanja (standarda).

V priročniku Formativno spremljanje na razredni stopnji (Novak, 2018) lahko najdete mnoge primere spremljanja lastnega napredka, prilagajanja načinov učenja, samopresojanja uspešnosti znanja poštevanke.



Viri in literatura:

Hodnik Čadež, T. (2014). Reprezentiranje matematičnih pojmov pri pouku matematike na razredni stopnji. V A. Žakelj (ur.), Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence (str. 32–44). Zbornik prispevkov konference. Pridobljeno 5. 11. 2018 s spletne strani. <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014/#/1/>

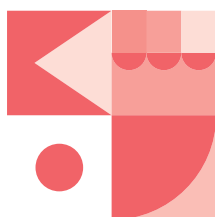
Markovac, J., Kulušić, Đ. (2005). Matematika 2: Metodički priručnik za učitelje. Zagreb: Alfa.

Novak, L. (2018). Formativno spremljanje na razredni stopnji. Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sharma, M. (1990). Dysleksia, Dyskalkulia and Some Remedial Perspective for Armetemtical Learning Problems, Math Notebook. Let. 8., št. 7, str. 8–10.

Vankuš, P. (2005): History and Present of Didactical Games as Method of Mathematics' teaching, Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics, št. 5, str. 53–68.

Žakelj, A. in drugi (2011): Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.



Kulturni bazar 2019

4. aprila 2019

v Cankarjevem domu v Ljubljani

Slovenski teden filma v vrtcu in šoli ter za vrtec in šolo, predstavitev projekta
Izvajajo: mag. Nataša Bučar, Slovenski filmski center, dr. Maja Krajnc, strokovna koordinatorka projekta Slovenski teden filma, mag. Mojca Planšak, Slovenski filmski center

Slovenski teden filma kot stalnico vzpostavljamo z letom 2019, vzgojnoizobraževalnim zavodom pa s tem omogočamo dostop do kakovostnih programov filmske vzgoje, med katere sodijo dopoldanski obiski ustvarjalcev in drugih izvajalcev filmske vzgoje v vrtcih in šolah ter zgodnjepopoldanske filmske dejavnosti v filmskih kulturnih ustanovah.

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.



Silva Kmetič,
upokojena svetovalka
Zavoda RS za šolstvo



**Mag. Melita Gorše
Pihler,**
Zavod RS za šolstvo

Rešujmo matematične probleme (2. del)

V prvem delu prispevka (Razredni pouk, št. 2/2018) smo predstavili pomen zgodnjega razvoja problemskih znanj pri pouku matematike, vlogo učitelja in korake reševanja matematičnih problemov, kar smo ilustrirali s primeri. Prikazali smo tudi različne strategije oz. metode reševanja izbranega matematičnega problema. V nadaljevanju opisujemo, katere strategije so izbrali učenci pri reševanju treh matematičnih problemov.

1. primer matematičnega problema

Pika Nogavička in zlatniki (5. razred)

Kapitan Nogavička je Piki podaril zlatnike. Odločila se je, da bo nekaj zlatnikov obdržala zase, vse ostale pa bo razdelila Anici in Tomažu.

Pika je $\frac{3}{4}$ vseh zlatnikov obdržala zase;

$\frac{2}{3}$ preostalih zlatnikov je podarila Anici;

preostala 2 zlatnika je podarila Tomažu.

Koliko zlatnikov je kapitan Nogavička podaril Piki?

Učenec D je pri reševanju problema uporabil metodo postopnega približevanja (slika 1). Metoda postopnega približevanja ali metoda izboljšanih poskusov je niz poskusov, s katerimi pridemo do rešitve zastavljenega problema. V vsakem od poskusov se poskuša izboljšati približek. Pri vsakem naslednjem poskusu smo bliže pravilni rešitvi. Metoda je v našem primeru prikazana s preglednico, kamor se vpisujejo poskusi.

Koliko zlatnikov je kapitan Nogavička podaril Piki?

Učenci so se reševanja problema lotili na različne načine.

ŠTEVILLO PIKE	12	16	20	24	/	/
PIKA	$\frac{-9}{3}$	$\frac{-12}{4}$	$\frac{-15}{5}$	$\frac{-18}{6}$	/	/
ANICA	$\frac{-2}{1}$	3	3	$\frac{-4}{2}$	/	/
TOMAŽ	$1 < 2$	/	/	$2 = 2$	/	/

U: Piki je podaril 24 zlatnikov.

Slika 1: Reševanje problema Pika Nogavička in zlatniki (izdelek učenca D).

Učenec D je najprej preveril, ali bi lahko bilo število vseh zlatnikov 12. Izračunal je, da je v tem primeru Pika obdržala zase 9 zlatnikov, torej so ostali 3 zlatniki. To je v preglednici prikazal z zapisom $\frac{-9}{3}$. Nato je izračunal, koliko zlatnikov je podarila Anici. V tem primeru je Anici podarila 2 zlatnika, torej je ostal za Tomaža 1 zlatnik. To je v

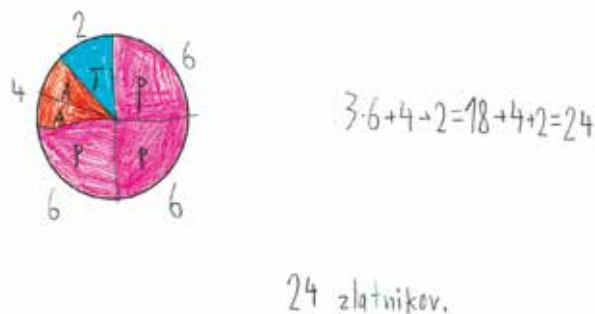
preglednici prikazal z zapisom $\frac{-2}{1}$. Ker je v besedilu problema navedeno, da je Pika Tomažu podarila 2 zlatnika, je učenec D ugotovil, da je število vseh zlatnikov večje. Naslednje število, ki ga je preizkusil, je število 16. (Ker je Pika obdržala $\frac{3}{4}$ vseh zlatnikov, je učenec vedel, da je število vseh zlatnikov večkratnik števila 4.) Izračunal je, da Pika obdrži 12 zlatnikov.

Ostanejo 4 zlatniki, torej Pika Anici ne bi mogla dati $\frac{2}{3}$ preostalih zlatnikov. Zato število vseh zlatnikov ni 16. Do podobne ugotovitve je prišel, ko je preizkusil, ali je začetno število zlatnikov 20. Zato je preizkusil, ali je število vseh zlatnikov 24, in ugotovil, da v tem primeru Pika obdrži 18 zlatnikov, 4 zlatnike podari Anici in 2 zlatnika Tomažu, kar se ujema s podatki naloge. Zato je učenec D sklepal, da je Kapitan Nogavička Piki podaril 24 zlatnikov. Iz zapisa (slika 1), ki je na prvi pogled nejasen, vidimo, da učenec zlahka sledi svoji ideji reševanja in ga pri odštevanju ne motijo črte tabele. V posameznem okenčku preglednice je del procesa odštevanja in ne samo rezultat. Učenec z vidika zapisa na nematematičen, spontan način »dokazuje«, da izbira števila ni oz. je rešitev. Pravilen zapis s procesom reševanja prikazuje preglednica 1.

Vprašanja učitelja, ki spodbujajo povezovanje znanja po rešenem problemu: Zakaj si poskušal z 12, 16, 20 in 24? Zakaj lahko delimo 12 in 24 s 3, 16 in 20 pa ne? Koliko zlatnikov je razdelila Pika? Kolikšen delež zlatnikov je razdelila Pika? Kako pa bi na delitev zlatnikov vplivala sprememba podatka: Tomaž dobi 3 zlatnike?

Učenec E je problem rešil z grafično-aritmetično metodo (slika 2). Grafično-aritmetična metoda ponazori matematični problem s slikovnim gradivom, ki pomaga

učencem pri razumevanju problema in jih vodi na poti do rešitve (Rajh, 2015, str. 43).



Slika 2: Reševanje problema Pika Nogavička in zlatniki (izdelek učenca E).

Učenec E si je pri reševanju problema pomagal s krogom, ki predstavlja število vseh zlatnikov. Krog je razdelil na 4 enake dele. Pobarval je 3, ki predstavljajo delež zlatnikov, ki jih je Pika obdržala zase. Preostali del kroga je razdelil na 3 enake dele in ugotovil, da en od teh delov predstavlja 2 zlatnika, ki ju je Pika podarila Tomažu. Na osnovi tega je sklepal, da je Pika Anici podarila 4 zlatnike. Ugotovil je, da $\frac{1}{4}$ kroga predstavlja 6 zlatnikov, torej cel krog predstavlja 24 zlatnikov. Zato je število vseh zlatnikov 24. Na sliki opazimo domiselno simbolno sporočanje, pravilno zapisan številski izraz, ki dokazuje pravilnost sklepanja in računanja, ter kratek odgovor na vprašanje.

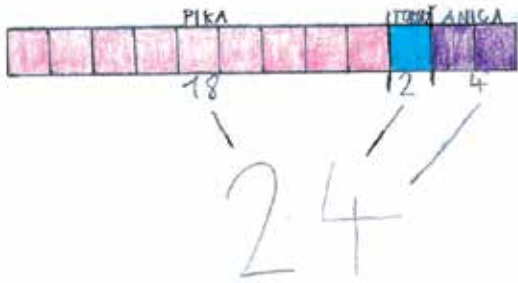
Vprašanja učitelja, ki spodbujajo povezovanje znanja po rešenem problemu: Preveri rešitev po besedilu problema. Kolikšen delež zlatnikov je razdelila Pika?

Preglednica 1: Pravilen zapis procesa reševanja.

ŠTEVILO PODARJENIH ZLATNIKOV IME	12	16	20	24	Opombe: Večkratniki števila 4 zaradi podatka.
Pika	9	12	15	18	$\frac{3}{4}$ podarjenih zlatnikov
Anica in Tomaž	$\frac{12}{-9}$ 3	$\frac{16}{-12}$ 4	$\frac{20}{-15}$ 5	$\frac{24}{-18}$ 6	Število zlatnikov za Anico in Tomaža
Anica	2	$4 \div 3$	$5 \div 3$	4	Število zlatnikov za Anico
Tomaž	$\frac{3}{-2}$ 1	/	/	$\frac{6}{-4}$ 2	Število zlatnikov za Tomaža
Preizkus	$1 < 2$	/	/	$2 = 2$ in $4 = 2 \cdot 2$	Rezultat mora ustrezati dvema pogojevma: Tomaž ima 2 zlatnika, Anica pa dvakrat toliko.

Primerjaj z ulomki Aničin in Tomažev delež zlatnikov. Kateri podatek v problemu ti je razkril, koliko zlatnikov je dobila Anica?

Učenec F je pri reševanju problema uporabil podporo, to je pravokotnik, ki je bil že razdeljen na 12 enakih delov (slika 3). Pravokotnik predstavlja število vseh zlatnikov. Učenec je uspešno uporabil podporo in pobarval 9 kvadratkov (roza), ki predstavljajo del zlatnikov, ki jih je Pika obdržala zase. Od preostalih treh kvadratkov je pobarval 2 (vijolično), ki predstavljata delež zlatnikov, ki jih je Pika podarila Anici. Ugotovil je, da 1 kvadratega (moder) predstavlja del zlatnikov, ki jih je Pika podarila Tomažu. Zelo pomembna je implicitna ugotovitev učenca, da 1 kvadratega predstavlja 2 zlatnika. Torej 12 kvadratkov predstavlja 24 zlatnikov. Zato je število vseh zlatnikov 24.



Kapitan Nogavička je podaril Piki 24 zlatnikov.

Slika 3: Reševanje problema Pika Nogavička in zlatniki (izdelek učenca F).

Vprašanja učitelja, ki spodbujajo povezovanje znanja po rešenem problemu: Zakaj je pravokotnik razdeljen na 12 enakih delov? Koliko zlatnikov je razdelila Pika? Kolikšen delež zlatnikov je razdelila Pika? Preveri rešitev po besedilu problema.

Intervencije učitelja na začetku in med reševanjem

Če se učenec ne zna samostojno lotiti reševanja problema, preverimo, kako razume problem, z vprašanji, npr.:

- a) Kaj veš?
- b) Kdo je dobil največ zlatnikov?
- c) Kolikšen delež zlatnikov je Pika razdelila?
- d) Koliko zlatnikov je dobil Tomaž?

- e) Kolikšen delež preostanka predstavljata dva zlatnika?
- f) Ali lahko iz podatkov sklepaš o lastnostih števila zlatnikov?
- g) Izmisli si neko število zlatnikov in ga poskušaj razdeliti na enak način kot Pika.
- h) Kaj predstavlja število vseh zlatnikov?
- i) Ponazori način razdeljevanja zlatnikov.

Če se učenec kljub dodatnim vprašanjem ne zna lotiti problema, mu lahko ponudimo pripomoček, npr. krog ali pravokotnik, s katerim si pomaga pri reševanju. Če ima težave kljub pripomočku (krogu ali pravokotniku), mu je lahko v pomoč lik, razdeljen na smiselno število enakih delov.

Problem bi lahko diferencirali tudi tako, da bi odvzeli (primer A) ali dodali (primer B) podatek v besedilu problema. Poenostavljen problem (primer A) bi lahko reševali tudi učenci 4. razreda. Pripomoček bi v tem primeru lahko bil lik, razdeljen na 4 enake dele.

Kapitan Nogavička je Piki podaril zlatnike. Odločila se je, da bo nekaj zlatnikov obdržala zase, vse ostale pa bo podarila Anici.

Pika je $\frac{3}{4}$ vseh zlatnikov obdržala zase in 2 zlatnika podarila Anici.

Koliko zlatnikov je kapitan Nogavička podaril Piki?

Primer A: Poenostavljen problem.

Kapitan Nogavička je Piki podaril zlatnike. Odločila se je, da bo nekaj zlatnikov obdržala zase, vse ostale pa bo razdelila Anici, Tomažu in Ficku.

Pika je $\frac{1}{4}$ vseh zlatnikov obdržala zase;

$\frac{2}{3}$ preostalih zlatnikov je podarila Anici;

$\frac{2}{3}$ preostalih zlatnikov je podarila Ficku;

preostala 2 zlatnika je podarila Tomažu.

Koliko zlatnikov je kapitan Nogavička podaril Piki?

Primer B: Zahtevnejši problem.

2. primer matematičnega problema

Kokoši in krave (2.–5. razred)

Na kmetiji imajo kokoši in krave. Vse kokoši in krave imajo skupaj 22 nog. Koliko je kokoši in koliko krav?

Učenec G je problem rešil z aritmetično metodo (slika 4). Navedel je matematično vse možne rešitve. Njegovi sošolci so spodbudili razmišljanje o tem, ali je tudi zadnja navedena možnost (0 krav, 11 kokoši) smiselna rešitev, saj je v besedilu naloge navedeno, da imajo na kmetiji kokoši **in** krave.

$$\begin{aligned}
 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 2 &= 22 \quad 5 \text{ KRAV} \quad 1 \text{ KOKOŠI} \\
 4 + 4 + 4 + 4 + 2 + 2 + 2 &= 22 \quad 4 \text{ KRAVE} \quad 3 \text{ KOKOŠI} \\
 4 + 4 + 4 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 &= 22 \quad 3 \text{ KRAVE} \quad 5 \text{ KOKOŠI} \\
 4 + 4 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 &= 22 \quad 2 \text{ KRAVE} \quad 7 \text{ KOKOŠI} \\
 4 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 &= 22 \quad 1 \text{ KRAVA} \quad 9 \text{ KOKOŠI} \\
 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 &= 22 \quad 0 \text{ KRAV} \quad 11 \text{ KOKOŠI}
 \end{aligned}$$

Slika 4: Reševanje problema Kokoši in krave (izdelek učenca G).

Učenec H je isti problem rešil z metodo iskanja vzorcev (Sambolić Beganović, 2015). Upošteval je: če število krav zmanjšamo za 1, se število kokoši poveča za 2, ker je $1 \cdot 4 = 2 \cdot 2$ (slika 5).

	krave	kokoši	Nogc
$5 \cdot 4 = 20$	5	1	$20 + 2 = 22$
$4 \cdot 4 = 16$	4	3	$16 + 6 = 22$
$3 \cdot 4 = 12$	3	5	$12 + 10 = 22$
$2 \cdot 4 = 8$	2	7	$8 + 14 = 22$
$1 \cdot 4 = 4$	1	9	$4 + 18 = 22$

Slika 5: Reševanje problema Kokoši in krave (izdelek učenca H).

Učenec računske operacije, npr. $5 \cdot 4 + 2 = 20 + 2$, izvaja in zapisuje ločeno, kar ne vpliva na konsistenco njegovega sklepanja.

Intervencije učitelja

Učenci so reševali problem z več možnimi rešitvami. Nekateri so se zadovoljili takoj, ko so našli eno od možnih rešitev. Drugi so prenehali z reševanjem, ko so našli dve možni rešitvi. V taki situaciji učitelj učence spodbudi, npr.:

Primerjajte vaše ugotovitve.

Katera rešitev je pravilna?

Koliko rešitev ima problem?

Poiščite vse možne rešitve danega problema.

Analizirajmo nalogo:

Podatki

Skupno število nog je 22.

Skriti podatki

Vsaka kokoš ima 2 nogi.

Vsaka krava ima 4 noge.

Odnosi/povezave

Število nog je vedno sodo število.

Vprašanja

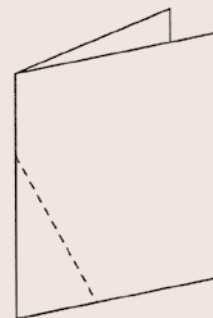
Koliko je kokoši in koliko krav?

Ali je več možnosti?

3. primer problemske naloge

Izreži kvadrat (5. razred)

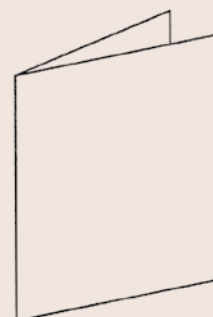
Petra je kos papirja v obliki pravokotnika prepognila na polovico, kot kaže simbolna slika 6. Ko je po črtkani črti odrezala košček in papir razprla, je dobila trikotnik. Kako naj reže drugi list, da bo dobila kvadrat z obsegom 24 cm? Pri reševanju uporabi predlogo za reševanje (slika 7). (Problem je prirejen po Timss 2011.)



Slika 6: Prepognjen kos papirja

Predstavitev rešitve:

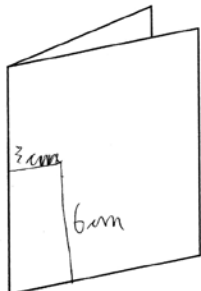
Predstavitev sklepanja:



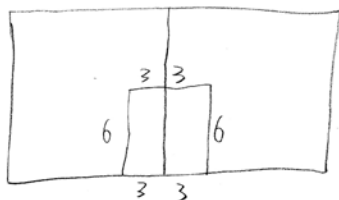
Slika 7: Predloga za reševanje problema Izreži kvadrat.

Učenec I je problem rešil, kot je prikazano na sliki 8. Svoje sklepanje je predstavil na razprtem listu papirja.

Predstavitel rešitve:



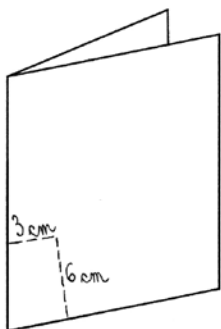
Predstavitel sklepanja:



Slika 8: Reševanje problema Izreži kvadrat (izdelek učenca I).

Učenec J je problem rešil, kot je prikazano na sliki 9.

Predstavitel rešitve:



Predstavitel sklepanja:

24 delim s 4 in eno stranico razdelim na pol, tako, da sta obe polovici enaki. Na enem kotu lista označim eno polovico.
 $24 : 4 = 6$

 Kvadrat

Slika 9: Reševanje problema Izreži kvadrat (izdelek učenca J).

Geometrijski problemi so nekoliko drugačni. V našem primeru sliko ponujamo, lahko pa predlagamo, da učenec izvede problem na konkretnem modelu, najprej uvodno, ki nas popelje v geometrijsko situacijo; v nadaljevanju mora vedeti, kaj je obseg kvadrata in upoštevati simetrijo po prepogibu lista. Problem lahko reši tudi s »konca«: Nariše kvadrat z obsegom 24 cm, ga prepogne po polovici ...

Intervencije učitelja

Če se učenec ne zna samostojno lotiti reševanja problema, z vprašanji preverimo, ali razume problem, npr.:

- Kateri lik dobimo, če po črtkani črti odrežemo košček in papir razpremo?

- Kateri lik želimo dobiti?
- Bomo lahko dobili lik v obliki kvadrata, če bomo naredili le en rez?
- Koliko zarez moramo narediti, da bomo dobili lik v obliki kvadrata?
- Kako morata potekati ti dve zarez? Nariši ju.
- Kateri lik dobimo, če list v obliki kvadrata preložimo na pol?
- Kolikšen mora biti obseg dobljenega kvadrata?

Učenec lahko ima težave s predstavitvijo rešitve, ker je prepognjen list, na katerem mora predstaviti svojo rešitev, manjši od prepognjenega lista v naravni velikosti. Zato učencu povemo, naj ne meri. Rešitev naj le skicira: nariše naj, kako potekata črti, po katerih bi morali odrezati list, in ob njiju zapiše, koliko cm naj bosta dolgi.

Če učenec kljub intervencijam učitelja pri reševanju problema obtiči, mu ponudimo list papirja v obliki pravokotnika, s katerim si pomaga pri reševanju. Podobno naredimo, če učenec problem reši narobe: ponudimo mu list papirja v obliki pravokotnika in ga spodbudimo, naj preveri pravilnost svoje rešitve. Tako ima možnost sam ugotoviti, da njegova rešitev ni pravilna, in napako popraviti.

Sklep

Stopnja razrednega pouka je za razvoj matematičnega mišljenja zelo pomembna. Pripravljamo osnovo za pravilno razumevanje abstraktnih matematičnih pojmov in odnosov. Vemo, da je prehiter preskok faze konkretne ravni razlog, da nekateri otroci abstraktnih pojmov ne razumejo in jih uporabljajo le mehanično, na spominskem nivoju, dokler so ti pač dosegljivi. Z vpeljavo matematične vsebine naloga učitelja še ni končana, prav tako ne z reševanjem rutinskih matematičnih nalog. Ker otroci pri reševanju matematičnih problemov razvijajo matematično mišljenje in se veliko naučijo tudi o osnovnih pojmi in odnosih med njimi, naj se pogosto srečujejo z njimi. O reševanju problemov naj sproščeno razpravljajo, ne smejo se bati ali sramovati napačnih odgovorov. Ob tem se moramo zavedati, da otroci, ki imajo matematiko radi, uživajo pri reševanju problemov zaradi estetskih značilnosti matematike, kot so pravila, vzorci, red, ne pa zato, ker bi se zavedali, da so matematična znanja zanje koristna.

Učiteljeva naloga je učencem dati možnost razvoja problemskih in procesnih znanj ter ustvariti in pripraviti v razredu varno vzdušje. Naj bo učenje

matematike učenje iz napak brez zadrege. Za učence naj bo njihov odgovor osebna last. Zato naj se zavedajo svojega mnenja, svoje rešitve, svojega znanja in svojih napak. To pa je za učitelja velik izziv.



Viri in literatura:

Cotič, M. (1999). Matematični problemi v osnovni šoli: Teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.

Japelj Pavešić, B. (2012). *Matematične naloge raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kmetič, S. (2015). Metode reševanja besedilnih in problemskih nalog. *Matematika v šoli*, 21 (1-2), str. 5–13.

Kmetič, S. (2016). Od besed k pojmom in strategijam pri razvoju matematične pismenosti. V M. Suban in drugi (ur.), *3. mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike, KUPM 2016: zbornik izbranih prispevkov* (str. 47–63). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 16. 5. 2018 s spletne strani: <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/zbornik-prispevkov-kupm2016/>.

Kmetič, S., Gorše Pihler, M. (2018). Rešujem matematične probleme, 1. del. *Razredni pouk*, let. 20, št. 2, str.

Kreger Silverman, L. (2002). The Power of Images. V *Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learners*. Denver: DeLeon Publishing. Pridobljeno 24. 5. 2018 s spletne strani: <http://www.visualspatial.org/files/power.pdf>.

Magajna, Z. (2003). Problemi, problemsko znanje in problemski pristop pri pouku matematike. *Matematika v šoli*, 10 (3-4), str. 129–138.

Matematika 4. E-učbenik za matematiko v 4. razredu osnovne šole. (2014). Pridobljeno 24. 5. 2018 s spletne strani <http://eucbeniki.sio.si/mat4/index.html>.

Mršnik, S., Novak, L. (2015). Samorefleksivno mišljenje in formativno spremljanje pri reševanju matematičnih problemov. V S. Kmetič in drugi (ur.), *2. mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike, KUPM 2014: zbornik prispevkov* (str. 117–132). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 22. 5. 2018 s spletne strani: <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/zbornik-prispevkov-kupm2014/>.

Orton, A., Frobisher, L. (1996). *Insights into Teaching Mathematics*. London: Cassell.

Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Polya, G. (1985). *Kako rešujemo matematične probleme*. Ljubljana: DMFA Slovenije.

Rajh, S. (2015). Grafično aritmetična metoda. *Matematika v šoli*, 21 (1-2), str. 42–49.

Rajh, S. (2015). Metoda reševanja nazaj. *Matematika v šoli*, 21 (1-2), str. 31–41.

Sambolić Beganović, A. (2015). Metoda iskanja vzorcev. *Matematika v šoli*, 21 (1-2), str. 50–55.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense-making in mathematics. V Grouws, D. (ur.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (str. 334–370), New York: MacMillan.

Sirnik, M. (2015). Metoda napačne predpostavke. *Matematika v šoli*, 21 (1-2), str. 14–23.

Suban, M. (2015). Metoda postopnega približevanja. *Matematika v šoli*, 21 (1-2), str. 24–30.

Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25. 5. 2018 s spletne strani: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf.

Wittmann, E. C. (2012). Practicing basic skills in a productive way. V S. Kmetič in drugi (ur.), *1. mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike, KUPM 2012: zbornik prispevkov* (str. 658–666). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 12. 3. 2014 s spletne strani: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikpovzetkovkupm2012.pdf>.



Medresorski tematski sklop GOZD SKOZI UMETNOST IN KULTURO

Organizatorji: Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano (Direktorat za gozdarstvo, lovstvo in ribištvo), Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo (Direktorat za lesarstvo), Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

V tematskem sklopu bomo gozdno-lesno verigo povezali s kulturnimi in umetnostnimi vsebinami. Predstaviti želimo, kako lahko skozi različne kulturno-umetnostne vsebine ustvarjalno predstavimo

temi gozd in les medpredmetno in medpodročno v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa oziroma v okviru različnih aktivnosti, ki jih otroci in mladi lahko izvajajo za kakovostno, zdravo in ustvarjalno preživljanje prostega časa.

Gozd skozi umetnost in kulturo, medresorska tematska razprava
Sodelujejo: prof. dr., dr. h. c., Niko Torelli, svetovalec SAZU za področje naravoslovja; Jože Prikeržnik, generalni direktor Direktorata za lesarstvo na Ministrstvu za gospodarski razvoj in tehnologijo; dr. Staša Tome, Prirodoslovni muzej Slovenije in Skupnost muzejev Slovenije; Maja Ivanič in Anja Planišček, arhitektki; razpravo povezuje: Irena Cerar, z ilustracijo v

živo pa jo bo spremljal Ciril Horjak, ilustrator in karikaturist

Pravljice iz gozda, pripovedovalski dogodek
Izvajajo: Katja Preša, Vodnikova domačija Šiška

Ob raziskovanju bogate slovenske pripovedovalske dediščine naletimo na vse vrste gozdnih pravljic, od tistih, v katerih predstavlja gozd pribežališče, skrivališče ali pot do boljšega življenja, do pravljic o gozdnih živalih, čudežnih rastlinah, gozdnih škrahih in glasbilih.

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.



 **mag. Tamara Malešević,**
Zavod RS za šolstvo

Prehod otroka v osnovno šolo

IZVLEČEK: Razumevanje pomena optimalnega prehoda otrok v 1. razred nujno vključuje ugotavljanje različne stopnje razvoja, potreb in izkušenj posameznega otroka ter, v skladu s formativnimi načeli, upoštevanje teh ugotovitev pri načrtovanju individualiziranega dela v 1. razredu. O otrokovi pripravljenosti na šolo in prilagajanju v 1. razredu naj strokovni delavec pridobiva informacije iz različnih virov, med drugim tudi od otrokovih staršev, ki si v tem času zelo želijo izmenjave informacij o svojem otroku v šoli. Nenadomestljive pa so informacije o otroku, ki jih strokovni delavec pridobi iz neposrednega stika s posameznim otrokom, ko mu zagotovi dovolj časa in prostora, da se aktivno odzove, odrasli pa opazuje, spodbuja in s svojo odnosno kompetenco vzpostavlja sprejemajoč odnos z otrokom. Eden izmed takšnih uspešnih primerov iz prakse je pogovor z otrokom ob pregledovanju njegova portfolia (iz vrtca) ali druge zbirke izdelkov in risb otroka. Odrasli lahko pridobi pomembne informacije o otroku z opazovanjem njegove igre.

Ključne besede: individualizacija ob prehodu v šolo, igra otrok, pripravljenost za šolo, odnosna kompetenca, portfolio otroka, pričakovanja staršev

Children's Transition to Primary School

Abstract: By understanding the importance of children's optimal transition to the first grade we should determine the different stages of individual child's development, needs and experience, and, in accordance with formative principles, consider the findings when planning individualized lessons for the first grade. School professionals should also gather information about child's readiness for transition to primary school and adaptation to the first grade from the child's parents, who in that period are very keen on exchanging information about their child with school. Irreplaceable information about the child are gained by school professional through direct contact with the child, after giving the child enough time and space for them to actively respond, while the adult only observes, encourages, and sets up accepting relationship with the child through relational competence. An example of successful practice is talking to the child while looking through their portfolio (from kindergarten) or some other collection of their drawings and other creations. Adults are also able to acquire many important information about the child by mere observation of their play.

Keywords: individualization during transition to school, children's play, school readiness, relational competence, child's portfolio, parents' expectations

Uvod

V Unicefovi izdaji Šolska pripravljenost in prehod (Rebello Britto in Limlingan, 2012) avtorici Rebello Britto in Limlingan šolsko pripravljenost opredelita s pomočjo treh med sabo povezanih dimenzij: otrokova pripravljenost za šolo, pripravljenost šole in pripravljenost družine. Prehod v osnovno šolo je za vse otroke, z vsemi individualnimi razlikami in z različno dolgo izkušnjo vključenosti v vrtec oz. brez te izkušnje, tako pomemben dogodek, da zahteva posebno skrb pri zagotavljanju optimalnih, na otroka osredinjenih pogojev in pedagoških ravnanj.

Prehod v šolo z vidika otrokovega območja bližnjega razvoja

Področje strokovne skrbi za optimalni razvoj otroka ob njegovem prehodu v osnovno šolo med drugim upošteva:

1. Načelo upoštevanja različnosti (Kurikul za vrtce, 1999) ter individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v šoli (ZOŠ, 2006).
2. Aktivno vlogo otroka ob prehodu v šolo v povezavi z njegovimi pozitivnimi prevladujočimi čustvi.
3. Različne vidike pripravljenosti otroka za všolanje s poudarkom na pripravljenosti za formalno učenje.

Načelo upoštevanja razlik in individualizacije

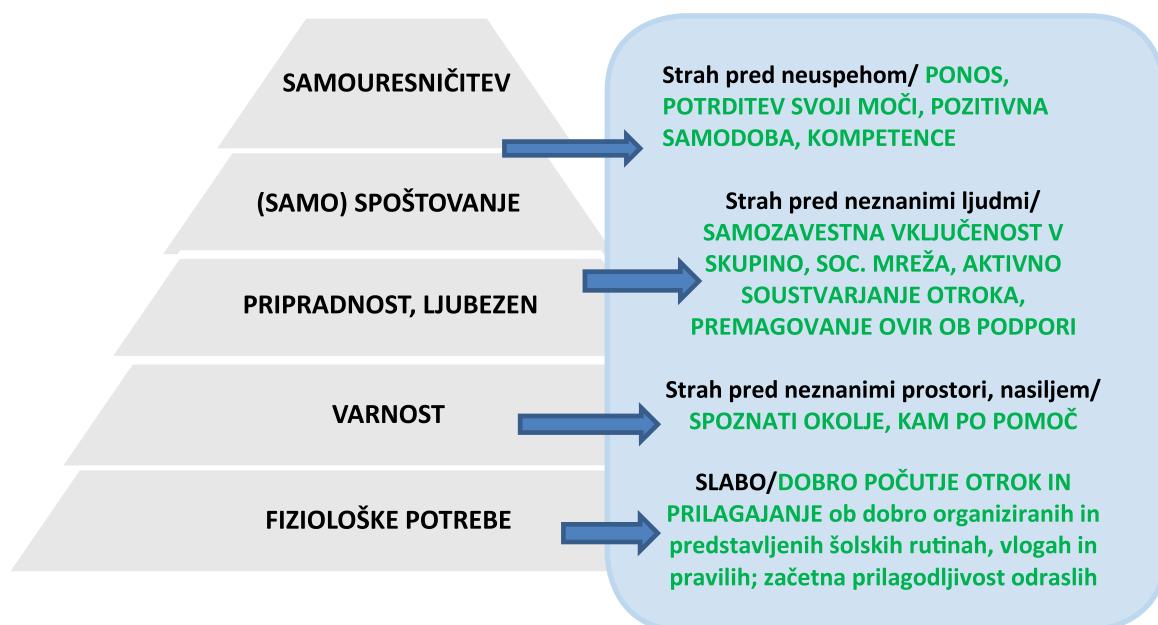
zagotavljamo s tem, da izhajamo iz otrokove trenutne razvojne stopnje, iz prostora med njegovim aktualnim

in potencialnim razvojem oz. med njegovo trenutno in naslednjo stopnjo v razvoju. Z namenom zagotavljanja optimalnega napredka vsakega otroka najprej ugotavljamo, kje je območje njegovega bližnjega razvoja (Vigotski, 2010), do kod sežejo njegove izkušnje, kakšna je njegova trenutna razvojna stopnja, njegovo predznanje. V nadaljevanju načrtujemo in izvajamo dejavnosti, ki podpirajo napredek do naslednje stopnje v razvoju.

Območje bližnjega razvoja v kontekstu prehoda v šolo za posameznega otroka lahko razumemo tudi kot pripravljenost za šolo. Individualizacijo v času prehoda lahko razumemo kot optimalno razmerje med zagotavljanjem kontinuitete (»mehki« prehod, več znanega - manj novega) in diskontinuitete (uvajanje sprememb ter večjih razvojnih in učnih izzivov). Pri posameznem otroku obstajajo različna področja pripravljenosti za šolo, med drugimi tudi pripravljenost za (formalno) učenje.

M. Vidmar (2017) navaja 3 vrste kontinuitet:

- Profesionalno kontinuiteto zagotavljajo kadri, ki poznajo značilnosti tako predšolskega, zgodnjega učenja kot šolskega, formalnega učenja, in imajo zato možnost individualizirati dejavnosti in pristope.
- Pedagoško kontinuiteto šole zagotavljajo s programi, cilji, pedagoškimi pristopi.
- Razvojno kontinuiteto pa zagotavljata tako vrtec in šola z dejavnostmi, ki razvijajo pripravljenost otroka na šolo in prilagajanje na novo okolje in načine delovanja.



Slika 1. Hierarhija potreb po Maslowu v povezavi z negativnimi in pozitivnimi čustvi otroka in okoliščinami ob prehodu v 1. razred (prirejila T. Malešević).



Aktivna vključenost otroka v dejavnosti ob prehodu v šolo krepí predvsem pozitivna čustva in obratno – aktivno udeležbo otroka lahko pričakujemo, če pri njem prevladujejo pozitivna čustva v zvezi s prehodom v šolo. Zaradi intenzivnosti pozitivnih (radovednost, pričakovanja) in negativnih čustev (predvsem strah pred neznanim) v času prehoda je prav, da se otrokom ponudi prostor in čas tako v vrtcu kot v šoli za pogovore, v katerih otroci izražajo svoja pričakovanja, prve izkušnje s šolo in čustva, ki te izkušnje spremljajo. Otrok mora biti čim bolj prepričan v svoje moči, da bi lahko v šoli prevladovala pozitivna čustva, ki ga bodo spodbujala v razvoju in učenju. Prehod v šolo za vsakega otroka predstavlja priložnost za rast, če upoštevamo njegove individualne potrebe in uravnavamo naše pristope tako na njegovo aktualno razvojno kognitivno kot tudi na čustveno-socialno raven.

Pri zagotavljanju optimalnega razvoja otroka, njegove aktivne vloge in pedagoške kontinuitete pri prehodu v šolo izpostavljamo **pomen igre otrok, in sicer igre s pravili ter simbolne igre**. Igra s pravili, ki predstavlja prevladujočo vrsto igre v tem obdobju, od otroka zahteva prepoznavanje, sprejemanje in podrejanje vnaprej postavljenim pravilom (Fekonja, v Marjanovič idr, 2009, str. 383). Simbolna igra doseže razvojni vrh v otrokovem 7. letu in se kasneje lahko razvija skozi umetniško izražanje (prav tam). Pomembno je spomniti, da simbolna igra v svoji zgodnji razvojni različici (igri vlog) vsebuje prav posnemalno in domišljijско prvinu. Otrok v simbolni igri neposredno razvija jezikovno kompetenco, metajezik (Marjanovič Umek, 2001) in samoregulacijo (Bodrova in dr., 2013). Igra podpira raziskovalno učenje in razvoj divergentnega mišljenja (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001).

Strokovne ocene o pripravljenosti otroka po predlogu za odložitev všolanja lahko pridobimo iz dveh virov: iz vrtca (na osnovi celostnega spremljanja razvoja in napredka otroka s strani vzgojitelja in svetovalnega delavca) ter od strokovnjakov drugih institucij, ki podajo strokovno oceno o trenutni pripravljenosti otroka za všolanje.

Še posebej je dragocena ocena vrtca o otrokovem napredku in pripravljenosti za všolanje, saj temelji na spremljanju napredka otroka s strani vzgojiteljev in/ali svetovalnega delavca skozi daljše časovno obdobje. Z večletnim spremljanjem napredka otrok s strani strokovnih delavcev vrtca pridobimo bolj celovite podatke na različnih področjih otrokovega razvoja.

Starši se lahko februarja, v času vpisa v 1. razred, odločijo in podajo predlog za odložen vstop otroka v šolo. Ocena pripravljenosti otroka za šolo je ocena njegovega aktualnega razvoja in je lahko v nekaj mesecih spremenjena, zato je smiselno oceno podati

tudi (in čim) kasneje. Zakon o osnovni šoli (46. člen ZOŠ) pove, da je ugotavljanje pripravljenosti otroka za všolanje obvezno, ko predlog za odložitev všolanja podajo starši ali zdravstvena služba. Na osnovi pisnega soglasja staršev pripravljenost otroka za šolo ocenjuje zdravnik, psiholog ter drugi strokovnjaki.

Psihologi za oceno pripravljenosti za vstop v šolo ob pogovoru s starši in otrokom uporabljajo standardizirane psihološke instrumente in vprašalnike, zbirajo anamnestične podatke od staršev z namenom ugotavljanja, kako starši vidijo otroka (Sanda, 2013). V uporabi so razvojne lestvice, test inteligentnosti, preizkus specifičnih sposobnosti (npr. Preizkus pripravljenosti otrok za šolo – POŠ avtorja I. Toličiča iz 1986, ki zajema govorno razumevanje, rezoniranje, grafomotorične sposobnosti, dojevanje količin ter posredno tudi razumevanje navodil in pripravljenost za delo v skupini; LSGR - Lestvice splošnega govornega razvoja avtoric Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc, Fekonja; Lestvica ABC za področje gibanja). Ocenjuje se tudi čustveno in socialno funkcioniranje z opazovanjem med otrokovo igro ali/in na osnovi ocen vzgojiteljev ter staršev (npr. Vprašalnik o socialnem vedenju otroka SV-O avtorjev La Freniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).

Strokovnjaki staršem nudijo strokovne argumente za lažje odločanje glede odložitve. Starši potrebujejo celovito in veljavno oceno o otrokovi pripravljenosti. Vloga stroke je skoraj v celoti svetovalna. Starši potrebujejo čas, da za morebitno odložitev všolanja svojega otroka zberejo tudi več strokovnih ocen. Zato imajo vrtce, šola in druge ustanove nalogo, da v otrokovo dobrobit razumevajoče in strokovno informirajo starše o pripravljenosti njihovega otroka za vstop v šolo in nadaljujejo s sodelovanjem.

Podpora strokovnemu delavcu v 1. razredu za optimalni napredek prvošolcev v času prehoda in prilagajanja

Strokovni delavec 1. razreda v začetnem obdobju všolanja otroka lahko pridobi podporo z/s:

1. informiranjem o otroku pri svetovalnem delavcu, otrokovih starših in neposredno od otroka,
2. uresničevanjem načela individualizacije, preko vzpostavljanja odnosa s posameznim otrokom – pomen odnosne kompetence učitelja,
3. sodelovanjem z otrokovimi starši.

Začetne informacije o posameznem otroku običajno pridobi svetovalni delavec šole ob vpisu otroka v 1. razred od staršev in od drugih strokovnjakov in

ustanov (če je potrebno) v skladu s pisnim soglasjem staršev na osnovi Pravilnika o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja (2004).

Strokovni delavci vrtca lahko svetujejo staršem, da šoli posredujejo določene informacije o otroku. Pogoji za tako sodelovanje je vzpostavljeno zaupanje in sodelovanje vrtca in šole s starši. To je pomembno še posebej, če otrok potrebuje našo dodatno strokovno pozornost v času prehoda glede pripravljenosti.

Vloga svetovalne službe vrtca in šole se kaže pri sodelovanju z institucijami, pridobivanju ocen glede pripravljenosti za odložitve vpisa ali zgodnji vpis otroka v šolo. Strokovna podpora vzgojiteljem in učiteljem se kaže v smeri spremljanja napredka posameznega otroka, individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela, sodelovanja s starši in dr.

Odnosne kompetence učiteljice 1. razreda izboljšujejo tudi individualizacijo dela v razredu.

Na podlagi raziskovalnih podatkov Jasper Juul opredeli štiri osrednje kompetence učitelja: akademska, didaktična, vodstvena ter odnosna kompetenca (Juul, 2014, str. 35). Juul (2014) pravi »Pouk je pomemben, toda še pomembnejša je odnosna kompetenca.« (str. 104). »Odnosna kompetenca (odraslega, op. avt.) je sposobnost, da odrasla oseba otroka zaznava (in sprejema op. avt.) kot individuum – takega, kakršen je; da svoje obnašanje prilagodi temu, ne da bi se odpovedal vodenju in sposobnostim ter da je z njim v pristnem stiku.« (Prav tam, str. 112). Odnosna kompetenca je sposobnost, da vzamemo resno vse misli in občutja svojega sogovornika (Juul, 2014, str. 42). Če posedujemo odnosno kompetenco, ljudi vodimo tako, da se vsi počutijo dobro in brez občutka krivde. S tem preidemo iz stare kulture poslušnosti v novo kulturo odgovornosti (prav tam).

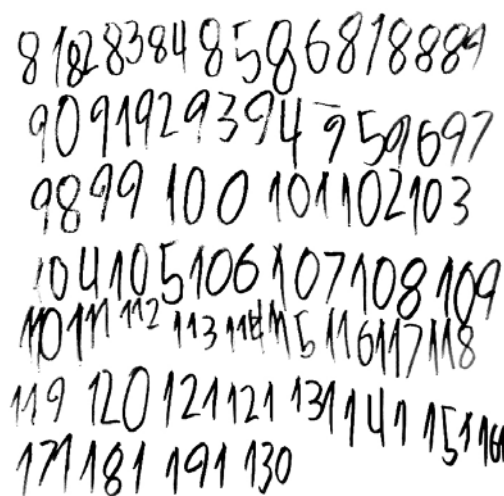
Portfolio otroka je ena izmed formativnih metod, s katero zagotavljamo pomembno kontinuiteto prenosa informacij o otroku med vzgojitelji v vrtcu in učitelji. Ta je še posebej pomembna za individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v 1. razredu.

V prvih tednih prihoda v šolo portfolio otroka (iz vrtca) učiteljici omogoča:

- da vzpostavi prijeten prvi individualni stik z otrokom, ko ta kaže in pripoveduje o svojih uspehih,
- da z otrokom gradi odnos, ki je pomemben za otrokovo kasnejše počutje, sodelovanje in učni dosežek,
- otrokovo večjo aktivnost in participacijo, kar bo ugodno vplivalo na otrokovo motivacijo in samouravnavanje učenja,

- da pridobi veliko število formativnih informacij o otrokovem preteklem napredku.

Portfolio otroka v slovenskih vrtcih predstavlja že dokaj preizkušeno in uveljavljeno obliko spremljanja otrokovega napredka in otrokove aktivne vključenosti v evalvacijo tega napredka. Portfolio otroka (Stritar in Sentočnik, 2007) iz vrtca je lahko za strokovne delavce šole bogat vir informacij o napredku otroka. To je zbirka dokazov o tem, kaj otrok že zmore oz. predstavlja kronološki pregled o otrokovem napredku. Je formativen, saj spodbuja otroka k premisleku in pogovoru o uspehih, ki dokazujejo njegov napredek in ga na ta način usmerja k razvoju. Zagotavlja otrokovo aktivno vlogo, njegovo participacijo. Portfolio otroka je njegova last in ga lahko (na pobudo šole) starši z otrokom prinesejo na vpogled v šolo.



Slika 2 in 3: Primer dejavnosti iz portfolia otroka

Sodelovanje s starši otrok, ki vstopajo v šolo, igra izredno vlogo za napredek otrok in posredno tudi za starše. Za celo družino je to tako pomemben družinski dogodek, ki ga spremljajo globoka in čustveno obarvana pričakovanja in doživljanja, ki se lahko prenašajo od staršev na otroke in obratno.

V tej situaciji je pravočasna in ustrezna komunikacija strokovnih delavcev vrtcev in šol s starši izrednega pomena, saj omogoča ustvarjanje realnih predstav in pričakovanj staršev o priložnostih in zahtevah šole za razvoj in učenje njihovih otrok. Ponovno je v ospredju odnosna kompetenca strokovnega delavca, da komunicira z različnimi starši, ugotavlja njihova pričakovanja, jih informira o otrokovem počutju in vključenosti v razredu, doseganju in preseganju učnih ciljev ter skupaj s starši raziskuje načine za nadaljnji otrokov razvoj.

Empirični podatki govorijo, da starši od vrtcev v času prehoda pričakujejo in želijo informacije o otrokovem napredku in njegovi pripravljenosti (Malešević, 2017). Ob vpisu v šolo starši pričakujejo individualni pogovor o njihovem otroku (Kaltenekar, 2008), kasneje pa izmenjavo informacij z učitelji o otrokovem počutju in napredku. Ker je vpis v 1. razred prvi stik otroka in starša s šolo in ker omogoča pridobitev pomembnih informacij o otroku, ne sme biti le upravno-administrativni postopek, ampak priložnost za svetovalno delavko šole, da vzpostavi prvi korak za dobro sodelovanje šole s starši.

Na sicer manjšem vzorcu (Malešević, 2017) ugotavljamo, da med pomembnimi značilnostmi otrok po ocenah staršev otrok, ki vstopajo v šolo, daleč izstopa samostojnost otroka. Sledijo ji samozavest, socialne spretnosti, pozornost in koncentracija ter zaznavanje sebe. Starši se s strokovnimi delavci strinjajo, da je samostojnost otroka najbolj zaželen lastnost otroka za vstop v šolo. To je lahko izhodišče za učitelja pri vzpostavljanju sodelovanja oz. skupnih ciljev s starši za dobrobit in optimalni razvoj otrok ob prehodu v osnovno šolo.

Sklep

Prehod v osnovno šolo spremljamo s treh vidikov: otrokova pripravljenost za šolo, pripravljenost šole in pripravljenost družine. Zato se zdi skupni cilj staršev in strokovnjakov vrtca in šole pri prehodu otroka v šolo, da ujamejo optimalno podporo otroku, pri tako pomembnem dogodku za otroka in njegove starše. V povezavi s tem so za šolo pomembne rešitve glede individualizacije dela, možnosti pridobivanja informacij o otrokovem preteklem napredku (npr. s pomočjo portfolia), zagotavljanje prostora za igro otrok, opazovanje otroka med igro in njegovo smiselno

vključevanje v njo, individualni stik odraslega z otrokom (pomen odnosne kompetence) in zagotavljanje aktivne in odprte udeležbe otroka, njegovega dobrega počutja in vključenosti.



Viri in literatura:

- Fekonja, U. (2009). Razvoj otroške igre. V L. Marjanovič Umek idr. *Razvojna psihologija*. Ljubljana, Založba Rokus Klett d.o.o.
- Juul, J. (2014). Šolski infarkt. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje. Celovec: Mohorjeva družba.
- Kaltenekar, T. (2008). Svetovalne potrebe staršev pri vstopu šestletnikov v šolo. *Sodobna pedagogika*, št. 2/2008, str. 142–157.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Urad za razvoj šolstva.
- Malešević, T. (2017). Strokovna skrb za dobrobit in optimalni razvoj otroka ob prehodu v osnovno šolo. Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 1, str. 43–55.
- Marjanovič Umek L., Zupančič, M. 2001. *Psihologija otroške igre*. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. (2009). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. M. Umek in M. Zupančič (ur.). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja. (2004). Uradni list RS, št. 80/2004, str. 9735. Pridobljeno 14. 5. 2018 na spletni strani <https://www.uradni-list.si/1/content?id=50375>.
- Rebello Britto, P., Limlingan, M.C. (2012). *School Readiness and Transition*. New York: Unicef.
- Sanda, S. (2013). *Psihološki pregled ob prehodu otroka iz vrtca v šolo*. Študijsko srečanje ŠSD (interno gradivo s srečanja).
- Stritar, U., Sentočnik, S. (2007). *Otrokov portfolio v vrtcu*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Vidmar, M. (2017). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. Šolsko svetovalno delo, letnik XX, št. 3-4, str. 13–22.
- Vigotski, L.S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL in Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete UL.
- Zakon o OŠ. (2016). Uradni list RS št. 81/06. Pridobljeno 14. 5. 2018 na spletni strani <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.





**Prof. ddr. Barica
Marentič Požarnik,**
Filozofska fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Kako spreminjati na bolje pouk, učence, sebe?

IZVLEČEK: V prispevku se sprašujemo: Kaj vse vpliva na profesionalni razvoj učitelja od začetnika do izvedenca – eksperta? Kaj učitelje v največji meri spodbudi, da izboljšujejo svoje ravnanje v razredu pa tudi spreminjajo pomembna pojmovanja, prepričanja o svoji vlogi in vlogi učencev? Kako poteka učenje učiteljev? Kakšna je moč različnih dejavnikov in spodbud za profesionalno rast in kako lahko okrepimo tiste najpomembnejše? ... in skušamo odgovoriti na zastavljena vprašanja.

V učiteljevem ravnanju se stalno prepletata rutina in razmislek, kar je moč lepo ponazoriti na primeru učnega pogovora. Pri razmisleku in vsakdanjem odločanju v razredu, kar ni le »tehnično«, ampak tudi etično vprašanje, pa nas morajo voditi tudi raziskovalna spoznanja, katere so bistvene lastnosti dobrega učitelja in kaj v resnici vpliva na boljše učenje učencev in učiteljev.

Ključne besede: razmislek, rutina, profesionalni razvoj učitelja, povratna informacija, učeča se skupnost

How to Change Lessons, Students and Oneself for the Better?

Abstract: This article raises questions, such as: What influences teacher's professional development from beginner to expert level? What mostly encourages teachers to improve their handling in classrooms, while simultaneously changing important views and beliefs about their own as well as students' roles? What is the process of teacher learning like? What kind of power do different factors and encouragements have on professional growth, and how can we strengthen the most important ones? – and tries to give answers to all of them.

The way teachers handle classroom situations is a combination of routine and contemplation, which can be shown on an example of a teaching dialogue. When contemplating and making everyday decisions in class, which are not only 'technical', but ethical questions as well, we should follow the research conclusions as to which are the key characteristics of a good teacher, and what actually has effect on better learning of students and teachers.

Keywords: contemplation, routine, professional development of teachers, feedback, learning community



Odnos med rutino in razmislekom

*Če so učitelji tisti, ki vedo,
in ne tisti, ki se sprašujejo in uče,
ne spodbujajo pri učencih raziskovanja in razmišljanja.*

Ana Richert

Dober učitelj stalno napreduje v svojem razmišljanju in ravnanju, izboljšuje pouk, poskuša tudi kaj novega in pri tem ne zapade povsem v rutino, čeprav je ta za vodenje pouka tudi potrebna. Ni nujno, da gre pri spremembah in izboljšavah vedno za velike inovacije. Gre za to, da je učitelj odprt za uvajanje premišljenih sprememb v svoje vsakdanje poučevanje, čeprav se mora pri tem večkrat preseliti s »področja udobja« in se podati v negotovost. Pomemben vir učiteljevega učenja ob spremembah je **razmislek** o vsakdanjih izkušnjah.

Odnos med rutino in razmislekom bo ponazorjen na primeru učnega pogovora, ki je, poleg razlage, najpogostejša učna metoda. Je pa kakovost pogovora izrednega pomena za kakovost učenja. S proučevanjem in izboljševanjem raznih značilnosti pogovora sva se s kolegico ukvarjali že dolgo (glej Marentič Požarnik, Plut Pregelj: 1980, 2009), ponovno pa mi je potrdilo njegovo pomembnost nedavno prebiranje avstralskega projekta z naslovom *Učenje plava na morju pogovora* (Hardy in Edwards-Groves, 2016).

Če želimo kaj spremeniti, si moramo najprej priklicati v zavest svoje običajno ravnanje. Kako torej običajno vodite učni pogovor? Za razmislek so vam lahko naslednje trditve, do katerih se opredelite z besedico DA ali NE:

1. Zastavljam jasna, enoznačna vprašanja.
2. Pokličem učenca, ki je dvignil roko.
3. Pričakujem hiter, točen odgovor.
4. Ponovim odgovor.
5. Takoj povem, ali je odgovor pravilen.
6. Zastavim naslednje vprašanje.

V skladu z domačimi pa tudi tujimi raziskavami med 80 % in 90 % pogovorov v razredu poteka na tak DA način. Pa bi šlo tudi drugače? Ali ne bi bilo dobro, to utečeno rutino kdaj na osnovi razmisleka tudi spremeniti? To lahko storimo tako, da:

- Namerno je treba kdaj pa kdaj zastaviti tudi kakšno **vprašanje »višje ravni«**, ki terja globlji razmislek, povezovanje znanja, primerjanje, vrednotno presojo, torej vprašanje, ki nima enoznačnega,

predvidljivega odgovora. Dobro si ga je pripraviti vnaprej.

- Po zahtevnejšem vprašanju je treba dati učencem **čas za razmislek** (»time to think«). To je drugače kot pri vprašanju, na katerega mora učenec, ki ve, takoj »izstreliti« pravičen odgovor. Domače in zlasti tuje raziskave kažejo, da je ta čas običajno zelo kratek – okoli ene sekunde(!); da pa že podaljšanje na 3–5 sekund sproži daljše, boljše odgovore. Tišino, ki sledi vprašanju, je včasih težko prenašati – svetujejo, naj učitelj v sebi šteje tja do 10, preden pozove učenca.
- **Dvigovanje rok** ima pri nas močno tradicijo. Kaj pridobimo, če učitelj vsaj občasno to ukine in pokliče učenca po svoji presoji? S tem učenca spodbudi, da bodo vsi razmišljali o odgovoru, ne da bi se tisti v zadnjih klopih »zanesli«, da bodo razmišljanje že drugi opravili namesto njih. Poleg tega lahko učitelj do neke mere individualizira spraševanje, tako da na primer manj zahtevno vprašanje usmeri na učenca, ki se težje uči, in obratno.
- Potem, ko je učenca poklical, naj mu učitelj dopusti, da v miru oblikuje svoj odgovor, tudi če za to potrebuje še nekaj časa (nekateri to imenujejo »drugi čakalni čas«). Občasno naj vplete tudi druge učence: »Ali ste razumeli, kaj je rekel? Ali se strinjate? Ali bi kaj dodali?«
- Bistvena je vloga **učiteljevega odziva** – povratne informacije, oblikovane na osnovi pozornega poslušanja (pravijo, da učitelji bolje govorijo kot poslušajo – in da to velja za vse, vključno z visokošolskimi učitelji ...). Pomembna je povratna informacija tako na pravilne kot tudi na napačne in delno pravilne odgovore, čemur sledi usmeritev, kako lahko učenec odgovor popravi oziroma dopolni. K dopolnitvi lahko učitelj pozove tudi druge učence: »Ali se strinjate s tem? Ali bi kdo kaj dodal?« Če jim je vprašanje pretežko, lahko vključi tudi nekajminutno posvetovanje v parih.
- Za učenje je pomembnejša povratna informacija na napačen kot na pravičen odgovor (Piaget, v Labinowicz, 2010). **»Spoštujmo poštene napake«** – napake so »okno« v svet učenčevega razmišljanja. Ob takem učiteljevem stališču bodo tudi učenci lažje »tvegali« odgovor, tudi če niso povsem gotovi.
- Pomembni so tudi odzivi, s katerimi učitelj **opolnomoči učenca** – mu da vedeti, da ga je pozorno poslušal in da želi razumeti njegovo razmišljanje, se tudi sam od njega kaj naučiti: »Ali sem prav razumel/-a tvojo razlago?«, »Ti torej misliš?«, »Kako si do tega prišel/prišla?« in podobno.
- Učitelj naj se **vzdrži ponavljanja** učenčevega odgovora, kar je dokaj pogosta praksa (v naši

raziskavi v okoli 40 % primerov). S tem nehoti odvrne pozornost učencev od poslušanja, kaj je povedal sošolec – in se navadijo poslušati le učitelja.

To je le nekaj značilnosti pravega »dialoškega« pogovora za razliko od »monološkega«. S tem se uveljavlja »v učence usmerjen pouk« (student-centered teaching), ki pogloblja razumevanje učencev, jim daje več kontrole in odgovornosti za lastno učenje in razvija njihove zmožnosti, da ubesedijo svoje misli, jih navežejo na izkušnje, si jih izmenjajo in dopolnjujejo.

Opisanih sprememb utečene prakse »v učitelja usmerjenega pouka«, ki pojmuje učitelja predvsem kot prenašalca znanja, učence pa kot sprejemnike, ki niso dovolj zreli in voljni sprejeti več kontrole nad svojim učenjem, pa učiteljem ni prav lahko doseči. To se je pokazalo v vrsti raziskav. Na ravni izjav se učitelji zavzemajo za spremembe, medtem ko opazovanja v razredu in intervjuji kažejo, da v ravnanju vztrajajo tradicionalni vzorci pouka in tradicionalno razumevanje vlog učitelja in učencev. V svojem profesionalnem razvoju naj bi učitelji ta razkorak postopno presegli.

Kako poteka učiteljev profesionalni razvoj in kaj nanj vpliva?

Z vprašanjem, kateri dejavniki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj od takrat, ko prvič stopi v razred kot novinec – pripravnik, pa vse do upokojitve, se je ukvarjala vrsta raziskovalcev, tako pri nas kot v tujini (Marentič Požarnik, 1993, 2007; Cvetek, 2005; Javrh, 2008; Valenčič Zuljan, 2008; Korthagen 2009a, 2009b, 2017). Poznamo tudi številne poskuse razdelitve tega razvoja na razvidna obdobja oziroma faze. Naj v ilustracijo navedemo le dva primera: Berliner (cit. po Marentič Požarnik, 1993, 2007) razlikuje faze učitelja novinca, začetnika, usposobljenega učitelja, izkušenega učitelja in učitelja eksperta. Razvoj gre od začetkov, ko se učitelj togo drži naučenih pravi, prek faz, ko pravila vse bolj prožno prilagaja situaciji, pa vse do najvišje faze, ko vsakokratno ravnanje izhaja iz njegove intuicije, ko prav reagira »po občutku«, ker je pravila ponotranjil. Zuzovski (cit. po Marentič Požarnik 2007) pa poklicni razvoj tesneje veže na osebnostno zorenje. Prvo stopnjo imenuje stopnjo konformnosti, ko učitelj novinec brez dosti razmišljanja sprejme od zunaj postavljena pravila, želi celo čim več natančnih »receptov« za svoje ravnanje in mu je pomembno, da ga drugi sprejmejo. Na drugi stopnji – stopnji vestnosti - se pri njem poveča zmožnost življenja v druge – kolege in učence. Pridobi lastna merila, kaj je dober pouk, in postane bolj samokritičen in odgovoren. Na tretji stopnji – stopnji avtonomnosti – učitelj ne poskuša več drugim ugajati za vsako ceno. Zave se protislovij in dilem, ki so nekaj neizogibnega v

njegovem poklicnem delovanju, in išče najboljše načine njihovega reševanja. Svojih rešitev pa ne vsiljuje drugim, saj ve, da ni splošno veljavnih receptov.

Vsakemu učitelju koristi, če občasno analizira, v kakšni fazi svojega razvoja se nahaja in kaj je vplivalo na to, da je izboljševal svojo prakso in tudi razmislek ob njej. Za uvajanje v tako analizo imamo več pripomočkov, kot so risanje **reke profesionalnega razvoja** ali pisanje **poklicne avtobiografije** (glej Marentič Požarnik 2006, 2007, str. 25–26; Javornik Krečič, 2006; razen navodil so tu navedeni tudi primeri in značilni odlomki iz avtobiografij). Pisanje poklicne avtobiografije - vse od odločitve za učiteljski poklic prek izkušenj z lastnimi učitelji, študijskih izkušenj in značilnih izkušenj ob vstopu v poklicno življenje – pozneje pomaga ozavestiti poklicno pot, dejavnike, ki so jo sooblikovali, in hkrati ponudi drugim vpogled v ta proces.

Da bi spodbudili uvodni razmislek o dejavnikih poklicnega razvoja, smo na seminarju prisotne učitelje pozvali, naj izmed naštetih dejavnikov izberejo tri, ki so nanje razmeroma najbolj vplivali (vabimo tudi bralca, da to naredi):

1. Zgled lastnih učiteljev
2. Spoznanja iz študija
3. Nasveti mentorja
4. Spoznanja iz strokovne literature
5. Lastne izkušnje in razmislek ob njih
6. Sodelovanje s kolegi na šoli
7. Izpopolnjevanje, seminarji
8. Sodelovanje pri projektih

Z dvigom rok smo ugotovili »težo« posameznih dejavnikov po presoji prisotnih učiteljev. Daleč največ – 95 % udeležencev – je izmed teh dejavnikov izbralo **»lastne izkušnje in razmislek ob njih«**. Blizu polovice učiteljev se je odločilo tudi za sodelovanje s kolegi na šoli in za izpopolnjevalne seminarje; vsi drugi dejavniki so dobili bistveno manj glasov, še najmanj vpliva na svoj profesionalni razvoj so prisodili spoznanjem iz študija in strokovne literature, torej teoriji. Zanimivo je, da so bili podobni rezultati »z dvigom rok« dobljeni tudi na štirih seminarjih za učitelje v organizaciji Mladinske knjige spomladi 2018 pa tudi na osnovi poglobljenih intervjujev z učitelji, ki so sodelovali v projektu, namenjenemu izboljšanju bralne pismenosti učencev (Marentič Požarnik, 2013a). Rangiranje dejavnikov s strani učiteljev in dajanje poudarka izkušnjam in refleksiji pa se tudi v veliki meri sklada z ugotovitvami drugih raziskovalcev.





Korthagen (2009a, 2009b, 2017), eden najvidnejših strokovnjakov za izobraževanje učiteljev, meni, da osrednjega problema v izobraževanju učiteljev, to je prepada med teorijo in prakso, ne moremo rešiti z večjim poudarkom na teoretičnem znanju. To je po njegovem »neprijetna resnica«, s katero moramo živeti. Most med teorijo in prakso ter pot do bolj uspešnih učiteljev je **refleksija o vsakdanjih izkušnjah**, kjer pa je treba upoštevati, da velik del učiteljevih odločitev v razredu ni le plod razmisleka, ampak tudi nezavednih, neracionalnih plasti učiteljevega vedenja. Zato naj bi se v refleksiji prepletali spoznavni, čustveni in motivacijski vidiki, ob upoštevanju učiteljevih potreb, vrednot, občutkov, skrbi in bojazni (Korthagen, 2017). Celovita refleksija naj ne bi bila umerjena le v akcijo (kaj sem v določeni situaciji naredil/a?), ampak v razumevanje smisla, z odgovori na vprašanja, kot so:

- Kaj sem v določeni situaciji mislil/-a?
- Kaj sem občutil/-a?
- Kaj sem želel/-a?
- Kaj sem naredil/-a?

Na podobna vprašanja naj bi si učitelj odgovoril tudi z vidika učencev: Kaj so oni v določeni situaciji, mislili, občutili, želeli ... Vsebina take refleksije, ki jo Korthagen imenuje »**jedrna refleksija**«, naj bi torej segla v globlje plasti in upoštevala, da se v učiteljevem ravnanju prepletajo spoznavni, čustveni in motivacijski, zavedni in nezavedni vidiki. Učitelj naj bi razmislil, ali je prišlo do neskladja med njegovimi razmišljanji, željami in dejanji; zadnja faza procesa jedrne refleksije pa je načrt za drugačen način delovanja (stopnje tega procesa po modelu APZUP so podrobneje opisane v: Korthagen, 2009a, str. 9). »Jedrna refleksija« naj bi se dotaknila tudi globljih plasti zavedanja učiteljeve identitete: Kdo sem kot učitelj? Kaj je moja vloga? Kaj me navdihuje in navdušuje? Za čem težim?

Če se vrnemo k učnemu pogovoru – tudi tu lahko pride do neskladij. Učitelj na primer sicer želi spodbujati razmišljanje učencev, vendar pa zastavlja raje enoznačna vprašanja, ker domneva, da je to bolj v skladu s potrebo učencev po gotovosti. Hiter odgovor je tudi potrditev doseženega znanja. Iz podobnega razloga tudi raje vpraša učenca, ki je dvignil roko. Tako pride do neskladij med človekovimi prepričanji in vedenjem, ki pogosto izvirajo iz čustvenih in nezavednih vidikov in jih je treba ozavestiti.

Pri tem ne moremo iti mimo odmevnih raziskav novozelandskega raziskovalca Johna Hattieja (2009, 2012), čigar delo Vidno učenje za učitelje imamo tudi v slovenskem prevodu (Hattie, 2018). Odmevne so predvsem njegove metaanalize – »destilat« bistvenih

podatkov iz množice opravljenih raziskav. Tako je »presejal« izsledke 900 metaanaliz, ki so zajele nad 50.000 raziskav in 240.000 učencev. Vseskozi ga je zanimalo, »kaj res vpliva« na boljše dosežke učencev. To je izrazil tudi v številkah; velikost vpliva do 0,25 je označil za majhnega, med 0,25 in 0,60 gre za srednji vpliv, nad 0,60 pa je ta vpliv velik (nekaj najbolj značilnih izsledkov najdete tudi v Šolskih razgledih, Marentič Požarnik 2013b). Zanimivo je, da je tudi po Hattieju vpliv študija dosegel le indeks 0,11.

Za boljše razumevanje dejavnikov **učiteljevega profesionalnega razvoja** so pomembni Hattiejevi izsledki o močnem vplivu **sprotne povratne informacije** – tako od učitelja k učencem (informacija, kako dobro učenec napreduje, kje so še vrzeli, kaj mora še storiti, da bo rezultat izboljšal – torej kvalitativna in ne kvantitativna v obliki števila točk ali številčne ocene) kot tudi od učencev k učitelju, ko učenec pove, česa še ne razume, kaj mu dela težave pa tudi, kaj mu je pri pouku bolj in kaj manj všeč, kaj predlaga. S poudarkom na vlogi povratne informacije se ukvarja tudi projekt Zavoda RS za šolstvo o formativnem spremljanju (Holcar Brunauer in sodel., 2016).

Zlasti je dragocena **povratna informacija učitelja učitelju**, kot jo dobi ta na primer po kolegialni hospitaciji (velikost vpliva 0,90) pa tudi ob opazovanju video posnetka značilnih odlomkov svojega poučevanja, kot se sistematično uveljavlja v modelu mikropouka, saj je velikost vpliva 0,88 (Marentič Požarnik, Lavrič 2015). Uveljavljanje teh pristopov terja precejšnjo odprtost, pripravljenost, odpreti vrata razreda in predstaviti svoj pouk drugim, kar ni za vsakogar in na vsaki šoli samoumevno.

Ne smemo pozabiti, da pri profesionalnem razvoju ne gre le za izboljševanje ravnanja – za uporabo širšega repertoarja metod in pristopov, ampak zlasti tudi za **spreminjanje pojmovanj o vlogi učitelja in učencev**, za globlje premike v pogledih, kot to lepo ponazarja izjava v intervjuju ene od sodelavk v projektu bralne pismenosti, učiteljice 2. razreda: »*Odkar delamo tako, da postavljamo merila skupaj z učenci, učenci znajo svoje zapise popraviti ... in znajo popraviti tudi sošolcu. Pa jim dam prosto pot ... pojdi do njega pa mu ti povej. Mislim, da je pri vseh nas učiteljih največji napredek ne v strokovnosti, ampak v tistem, koliko jim želimo dati. Vsi smo se umaknili in jim pustimo, da si med sabo več dajo ...* **Ta premik v moji glavi, da nisem jaz tam samo zato, da jih učim, ampak da jim pokažem pot, da jih usmerim, ko zaidejo ...**« (Marentič Požarnik, 2013a, str. 217).

Te vrste sprememb pojmovanj o lastni vlogi in vlogi učencev je nujen, a zahteven proces. Pri tem nam pomaga razmišljanje v prispodobah:

»Dober učitelj je kakor ...«.

Ali si predstavljamo učitelja kot natakara – dostavljavca znanja ali bolj kot trenerja, ki organizira primerne vaje, vaditi pa mora učenec sam – ali pa je kot gorski vodnik, ki nakaže cilj, na poti pa se morajo znajti učenci, kot je ponazorjeno v gornjem citatu; za nekatere pa je **učitelj** podoben vrtnarju, ki mora predvsem ustvariti ugodne pogoje za učenčevo rast (Marentič Požarnik, 1998).

Sklep

Učiteljevo profesionalno učenje je torej večdimenzionalno, kompleksno, njegovo izhodišče pa so učitelji kot celovite osebnosti, vsak s svojimi potenciali, ideali, željami, vizijami pa tudi skrbmi in bojznimi. Ne smemo pozabiti, da delujejo v konkretnih okoljih, v katerih morajo dobiti podporo za spremembe. Na šolah je treba vzpostaviti sodelovanje med učitelji; za profesionalni razvoj je pomembno učenje učiteljev drug od drugega (Muršak in sodel. 2011). Gre za **učee se skupnosti** ali »skupnosti prakse«, v katerih poteka stalna izmenjava izkušenj, tudi v obliki pogostih medsebojnih hospitacij in odprtih pogovorih o njih. Predpogoj je vzdušje medsebojnega zaupanja in podpora ravnatelja, dobrodošlo pa je tudi sodelovanje dobrega zunanega strokovnjaka – »kritičnega prijatelja«, ki pomaga, da so pogovori vse bolj vsebinski in strokovno podprti. Pomembno pa je tudi izboljševanje razmer za učiteljevo delo, kot so manjši razredi, razbremenitev teže preštevilnih predpisov in prenatrpanih učnih načrtov ter kakovostno izpopolnjevanje. Do resničnih izboljšav ne pride z reformami, vsiljenimi od zgoraj, ampak postopno s poglobljenim razmislekom sodelujočih skupin zavzetih učiteljev o njihovem delovanju – pa čeprav o tako »vsakdanji« stvari, kot je učni pogovor.



Viri

- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec*. Radovljica: Didakta.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka učenja*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Hardy, I., Edwards-Groves, Ch. (2016). Historicising teachers' learning: a case study of productive professional practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(5), 538–552.
- Holcar Brunauer, A. in sodel. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Korthagen, F. (2009a). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–14.

Korthagen, F. (2009b). Kakovost »od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 15–21.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truth about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387–405.

Labinowicz, E. (2010). *Izvirni Piaget: mišljenje, učenje, poučevanje*. Ljubljana: DZS.

Javornik Krečič M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje kariere razvoja učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marentič Požarnik (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: CZ.

Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13–15.

Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C., (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.

Marentič Požarnik, B. (2013a). Vpliv projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja na profesionalno rast učiteljev. V: Nollimal, F. in Novaković, T. (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2013b). Kaj res deluje: po sledih raziskav o moči različnih vplivov na uspešnost učencev. *Šolski razgledi*, 64(13), 14–15.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015). Kako se učijo učitelji: (video) povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), 7–15.

Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Valenčič Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihajlo Palov« Vršac.



Podelitev literarne nagrade večernica

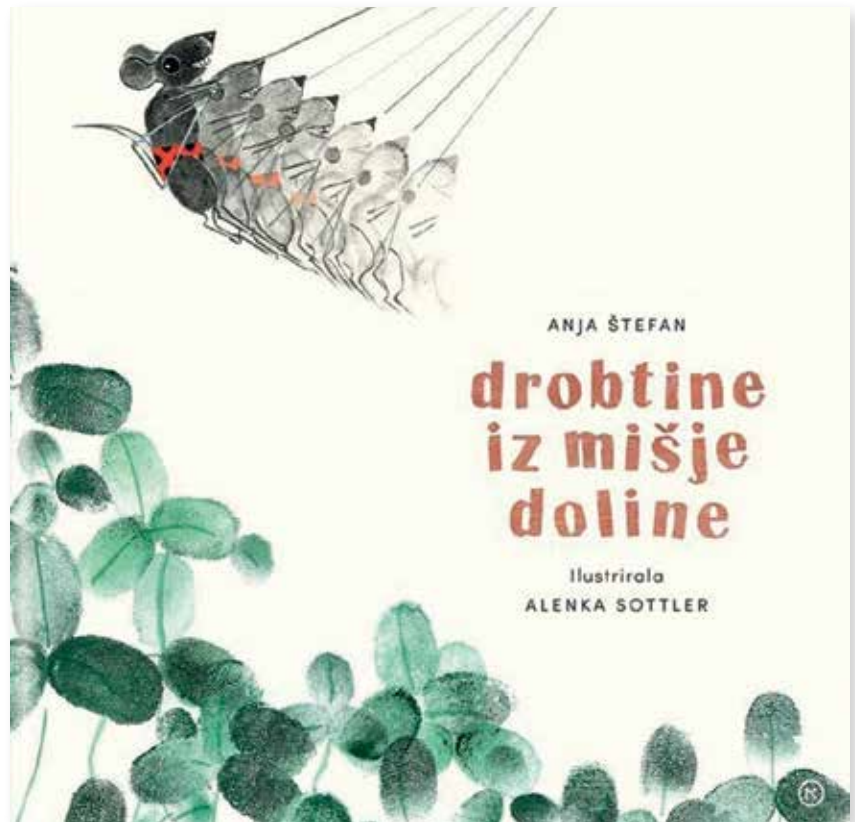
Večernica je osrednja slovenska literarna nagrada na področju mladinske književnosti, ki se od leta 1997 podeljuje najboljšemu mladinskemu literarnemu delu za preteklo koledarsko leto. Slavnostna podelitev nagrade je vsako leto konec septembra v Murski Soboti, v času festivala slovenskih mladinskih pisateljev **Oko besede**, ki ga pripravlja Argo, društvo za humanistična vprašanja.

Na pobudo Francija Justa in Ferija Lainščka sta večernico leta 1996 ustanovila založba Franc-Franc, pravna naslednica založbe je društvo Argo, in revija Otrok in knjiga, kot pokrovitelj nagrade se jima je pridružilo Časopisno-založniško podjetje Večer, ta prispeva finančni del nagrade. V strokovnem pogledu nad nagrado bdi petčlanska žirija, v kateri so predstavniki Arga, društva za humanistična vprašanja, revije Otrok in knjiga, ČZP Večer, Društva slovenskih pisateljev in predstavnik Slovenske sekcije IBBY ali Zveze bibliotekarskih društev Slovenije.

Žirija pregleda slovensko mladinsko leposlovno produkcijo minulega leta in nato iz ožjega nabora literarno-estetsko najbolj kakovostnih del po sistemu točkovanja izglasuje pet nominiranih del, izmed teh pa nagrajeno literarno delo. Avtor dela, ki na zadnjem žiriranju doseže najvišje število točk, prejme večernico. Nagrada se podeljuje izključno za besedilo.

Nagrado večernica za leto 2017 je letos prejela Anja Štefan za pesniško slikanico **Drobtine iz mišje doline** (ilustrirala jo je Alenka Sottler).

Žirija je v utemeljitvi za nagrado zapisala: »Izvrstna pesniška zbirka *Drobtine iz mišje doline*, ena najboljših sodobnih knjig poezije za otroke, se osredotoča na življenje mišk kot pesemskih »junakov«: ti



Vir: Naslovnica nagrajene knjige. Vir: <https://www.emka.si/webapp/wcs/stores/servlet/sl/emkasi/drobtine-iz-misje-doline-2401580-pr> (14. 1. 2019).

so »drobni«, a v svoji ustvarjalnosti v resnici veliki – zazrti so v lepoto sveta, igro besed, a tudi v manj prijetne resnice sodobnega časa, zato je zbirka izjemno aktualna.«

Za večernico so bili letos nominirani še Jana Bauer za fantastično pripoved **Groznovilca in divja zima** (ilustrirala Caroline Thaw), Miroslav Košuta za zbirko ugank **Ponikalnice: petinsedemdeset ugank in ena ugotovitev** (ilustrirala Suzi Bricelj), Maša Ogrizek za pripoved **Gospa s klobukom** (ilustrirala Tanja Komadina) in Suzana Tratnik za mladinski roman **Tombola ali življenje!**. Vsa navedena dela, izjema je mladinski roman *Tombola ali življenje!*, so namenjena mladim bralcem na razredni stopnji. Groznovilca je literarni lik, ki ga mladi bralec spozna že v

prvem delu, Groznovilca v Hudi hosti. Posamezne dogodivščine, v katere se zapleta Groznovilca bolj nehoti kakor namerno, se odvijajo s takšnim nabojem, da zbudijo radovednost po odkrivanju njenih vsakdanjih (humornih) dogodivščin. V Ponikalnicah pesnik zastavlja uganke, ki so mestoma posejane z »zapašenimi« besedami, besednimi igrami in s sklepno ugotovitvijo, da nekatere jemljemo pri njihovem dejanju zelo resno, drugi pa ob tem izpadejo smešni. Gospa s klobukom pa je odlična fantastična pripoved, v kateri se Ljudmila odpravi s kovčkomobilom svojim pustolovščinam naproti.

Prijetno in prijazno branje nagrajenega in nominiranih del za večernico vam želimo.

Kaj pa digitalno branje?

»Branje je kot potovanje.« Lahko poteka enakomerno in po vnaprej načrtani poti, lahko pa je polno krmarjenja po različnih poteh, ki jih ustvarja bralec sam ali po navodilih. Tako bi lahko na kratko pojasnili razliko med linearnim branjem tiskanega besedila in digitalnim branjem spletnega besedila. Gre za konstruktiven in interaktiven proces, v katerem bralec sam ustvarja pomen prebranega gradiva na spletu.

Rezultati zadnje raziskave PIRLS 2016 in ePIRLS 2016 na področju branja učencev 4. razreda osnovne šole kažejo, da se je linearno branje klasičnih besedil pri četrtošolcih izboljšalo za dve razvojni leti glede na leto 2001, ko je bila opravljena prva raziskava PIRLS 2001. Pri merjenju digitalnega branja pa rezultati kažejo, da kakovost branja na ekranu ni enaka tisti na papirju. Razlika pri bralnih dosežkih ostane približno 18 točk, če primerjamo branje informativnih besedil v PIRLS in branje informativnih besedil v ePIRLS.

Kaj učimo na papirju in kaj na spletu?

Ko učimo učence tehnike branja, uporabljamo linearna tiskana besedila. Tudi različne bralne učne strategije razvijamo z linearnim branjem. Pri razvijanju branja digitalnih besedil pa pri učencih načrtno razvijamo spretnosti z različnimi aktivnostmi na spletu, ki jih bodo potrebovali za uspešno branje digitalnih besedil. Učence navajamo na dostopanje do ustreznega spletnega mesta in nato uporabljati navigacijske strategije, s katerimi se gibljejo med kompleksno organizacijo, prikazom in povezavo vsebin na spletu. Nenehno jih je treba navajati na vrednotenje najdenih virov in informacij, odstranjevanje pojavnih

oken in ohranjanje spomina o poti prehajanja med besedili. Pri branju na spletu učence navajamo na celoto prebrane vsebine, ker gibanje poteka divergentno po gradivu.

Definicija bralne pismenosti je sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali jih vrednoti posameznik. Bralke in bralci ustvarjajo pomen iz besedil v različnih oblikah. Berejo za to, da se učijo, da z drugimi sodelujejo v skupnostih bralcev v šoli in vsakdanjem življenju, ter za veselje (Mullis, I.V.S. in Martin, M.O, 2015, str. 12).

V eni od nalog ePIRLS 2016 raziskujemo osem planetov našega osončja. (Slika 1)

Pri digitalnem branju razvijamo vrsto spretnosti, ki jih potrebujemo za uspešno sestavljanje celote prebranega besedila. (Slika 2)

V nalogah Epirlsa 2016 se lahko preizkusite na povezavi:



Povezava: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/take-the-epirls-assessment/Mars/>

Viri in literatura:

Mullis, I. V. S. in Martin, M. O. (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework, 2nd Edition. Pridobljeno 25. 10. 2018 s spletne strani <https://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>.

<http://url.sio.si/ePIRLS2016>



Slika 1: Osončje (vir: <https://pixabay.com/en/sky-stars-planets-space-moon-star-3880590/>; 15. 1. 2019)



Slika 2: Digitalne spretnosti – branje (<https://pixabay.com/en/ipad-tablet-technology-touch-820272/>; 15.1.2019)

The collage displays a variety of Slovenian educational materials, including:

- Razrečni pouk** (Interdisciplinary Learning) - Interview with Polona Legvart, Dobitnica priznanja Blaža
- šolstvo** (Education) - Šolski zakonik, Šolski zakonik, Šolski zakonik
- Zgodovina v šoli** (History in School) - Pregled in kronološki pregled zgodovine od Jovana Škafarja
- Slovenščina v šoli** (Slovene Language in School) - Slovenščina v šoli
- Grafija v šoli** (Cartography in School) - MATEMATIKA, GRAFIKA, FIZIKA, KEMIJA, BIOLOGIJA, GEOLOGIJA, NAPOVEDANJE, NAPOVEDANJE
- Matematika v šoli** (Mathematics in School) - Matematika v šoli
- Fizika v šoli** (Physics in School) - Fizika v šoli
- Solska knjižnica** (Solar Library) - Solska knjižnica
- Olaske v šoli in vrtcu** (Activities in School and Kindergarten) - Olaske v šoli in vrtcu

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

Razširjajmo znanje



~~31,40 €~~
15,70 €



~~24,40 €~~
4,88 €



~~18,80 €~~
3,76 €



~~27,70 €~~
13,85 €

Ugoden
nakup strokovne
literature
v **MARCU**
in **APRILU**

Dopolnite svojo strokovno knjižnico z ugodnim
nakupom. Izbor **prek 100 znižanih publikacij**
najdete na www.zrss.si/zalozba/knjigarnica.

Iz knjig
do vaših
učencev



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Naročanje:

P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

T 01 300 51 00

F 01 300 51 99

E zalozba@zrss.si

S www.zrss.si



facebook ZRSS



twitter ZRSS



Ajša Avdulahović, 6 let; rože v vazi



Saša Obradović, 6 let; ptica



Nejra Mešanović, 6 let; ptica



Ela Cvetko, 6 let; lokomotiva



Mila Rosa Bregar, 6 let; rože v vazi



Brina Hernah, 6 let; rože v vazi

Zala Neli Bregar, 6 let; rože v vazi



Razstava

Učenci OŠ Janka Padežnika Maribor
(mentorici Branka Mežnarič in Petra Damiš Lavrenčič)



Slika 1: Jelka.



Ivana Kočevar,
Osnovna šola Srečka
Kosovela Sežana

Od ideje do uprizoritve: gledališka vzgoja v razširjenem programu osnovne šole

IZVLEČEK: Gledališka umetnost je po Lukanu tista izmed umetnosti, ki je interdisciplinarne narave, kar pomeni, da združuje več umetnostnih oblik (Lukan, 2008). Zato se zdi uvajanje gledališke vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO) pedagoška praksa, ki učencem lahko prinese celostno estetsko izkušnjo. V tem članku so predstavljene perspektive gledališke vzgoje od ideje do uprizoritve. Avtorica odpre temo gledališke vzgoje v osnovni šoli današnjega časa, se dotakne interdisciplinarnih povezav znotraj gledališke umetnosti, pretresa dileme prostega časa razširjenega programa in pokaže, kako vanj učinkovito vključiti projekt gledališke igre. V nadaljevanju se loteva predstavitve posameznih ustvarjalnih faz od spoznavanja knjižne predloge, scenografije, kostumografije, plesne koreografije, glasbe, vaj 

z igralci vse do končne uprizoritve. Razmišljanja o gledališki vzgoji pojasnjuje s konkretnimi primeri iz pedagoške prakse. Kot primer navaja petmesečni proces ustvarjanja gledališke igre *Moj dežnik je lahko balon*, ki je nastala po knjižni predlogi Ele Peroci s skupino drugošolcev v podaljšanem bivanju Osnovne šole Brezovica pri Ljubljani.

Ključni pojmi: kulturno-umetnostna vzgoja, gledališka vzgoja, razširjeni program, podaljšano bivanje, ustvarjalni prosti čas

From Idea to Performance: Theatrical Education within Extended Primary School Program

Abstract: According to Lukan, theatre art is interdisciplinary, meaning it comprises several artistic forms (Lukan, 2008). That is why the introduction of theatrical education in the first three grades of primary school seems to give students a wholesome esthetical experience. The article presents all the perspectives of theatrical education from the idea to the actual staging. The author opens the topic of theatrical education in today's primary school, touches the interdisciplinary connections within the theatre art, discusses the dilemmas of free time within the extended program, and shows how to effectively incorporate a theatre play project in it. Afterwards, the author presents individual phases of creation, from getting to know the book, to designing the stage, costumes, dance choreography, preparing the music, and carrying out actor rehearsals up until the actual staging. She contemplates theatrical education and explains it based on actual examples taken from pedagogical practice. She describes the example of a five-month process of creating a theatre play called *My umbrella can turn into a balloon*, based on the book by Ela Peroci, and staged by second-graders attending the extended program at the Brezovica pri Ljubljani primary school.

Keywords: cultural-artistic education, theatrical education, extended program, extended stay at school, creative free time

Gledališka vzgoja v osnovni šoli (uvod)

Gledališka vzgoja v osnovni šoli je v današnjem času pomaknjena v polje izbirnosti in interesnih vsebin.

V višjih razredih učenci lahko obiskujejo izbirni predmet gledališki klub, na razredni stopnji pa so lahko neposredno udeleženi v gledališkem ustvarjanju v okvirih, ki jih ponujajo interesne dejavnosti. »Gledališko vzgojo – ali morda scensko vzgojo¹ – razumemo kot sintetično polje, ki v sebi združuje tako življenje kot kulturo in umetnost pa tudi različne umetnostne oblike, ki vse sodelujejo pri njenem izrazu in to na način, da sicer konvergirajo v učinek uprizoritve, vendar se v procesu vzpostavijo kot avtonomne« (Lukan, 2008, str. 74).

Gledališke umetnosti nisem izbrala le zato, ker ponuja možnost, da v projekt istočasno vključimo več umetnosti, temveč tudi zaradi tega, ker je gledališče kot umetnost najbolj podobno življenju oz. najbolj posnema življenje. Če se tu navežem na pojmovanje starogrške drame, ki za temelj gledališča postavi Aristotelovo *mimesis*, se zdi, da je gledališče ne samo podobno življenju, temveč je bilo v svojih temeljih tudi tesno povezano s posnemanjem življenja. Izrazni »instrument« v gledališki umetnosti je telo, kot umetniška zvrst pa je najbolj minljiva in ranljiva, saj se odvija v posebnem času in prostoru z igralci pred občinstvom, zunaj česar pa ne more obstajati. Igralci igrajo vloge, ki predstavljajo drugo resničnost, publika pri tem soustvarja predstavo z gledanjem te druge resničnosti (Sitar, 2008).

Jelena Sitar ugotavlja, je že sama beseda »igra« blizu otroškemu razumevanju in kot taka otroke privlači. Poleg gledališke »igre« pa otroke motivira še misel na uprizoritev pred publiko (Sitar, 2008). Da gledališka igra otroke asociira na igro, ugotavlja tudi dramatik Miroslav Slana, ki pravi, da »igralci v gledališču potujejo skozi čas. V gledališki predstavi prepotujejo življenje junakov, ki jih igrajo. To je lahko dvojna igra in igra kar tako, da se igram« (Slana, 1987, str. 100).

Uvajanje gledališke vzgoje v ustvarjalni prosti čas

Delo v oddelkih podaljšanega bivanja ima drugačen ritem kot pouk, dejavnosti nimajo točno zarisane časovnega okvirja kot pri pouku, nekatere se lahko zaradi specifične narave dela odvijajo tudi sočasno. Podaljšano bivanje, čas, ki ga otroci preživijo v šoli po pouku, se deli na štiri dele. Poleg ustvarjalnega prostega časa so tu kosilo, samostojno učenje in sprostitevne dejavnosti. Učenci med podaljšanim bivanjem veliko odhajajo tudi na interesne dejavnosti, oddelki pa se združujejo po normativih, zato se danes pedagogi, ki delajo v oddelkih podaljšanega bivanja, pogosto

1 »Če rečem scenske umetnosti, imamo v mislih vse dejavnosti, ki se odvijajo na sceni, torej na zaznamovanem ali fokusiranem prizorišču.« (Lukan, 2008, str. 74)

pritožujejo, da otrokom primanjkuje časa za prosto igro in posledično ne zmorejo izvajati ustvarjalnih aktivnosti. Kljub temu lahko z dobrim načrtovanjem pedagog v podaljšanem bivanju izvede dolgoročen gledališki projekt, ki pa ne jemlje otrokom njihovega časa za prosto igro.

Gledališka vzgoja nima posebnega mesta v splošnem kurikulumu, načela kulturno-umetnostne vzgoje 21. stoletja, kamor uvrščamo tudi gledališko, pa govorijo o kroskurikularnosti tega področja oz. kulturni pismenosti (Hrženjak, 2008).

V skladu z *Nacionalnimi smernicami za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju*, kulturno in umetnostno vzgojo, področje na presečišču vzgojno-izobraževalnega in kulturnega sektorja, opredelimo z enotnim imenom kulturno-umetnostna vzgoja (v nadaljevanju KUV) (Nacionalne smernice, 2011).

KUV se v osnovni šoli v okviru šolskega kurikulumu izvaja pri umetnostnih predmetih (likovni, glasbeni pouk, različni izbirni predmeti s področja kulture), z implementacijo umetniških in kulturnih vsebin v druge predmete učenci to znanje in kompetence uporabijo tudi pri spoznavanju vseh ostalih vsebin (splošnih predmetov kurikulumu in ostalih kroskurikularnih vsebin). KUV je zato pogosto omenjena kot kroskurikularna vsebina (Tome, 2008).

Gledališka igra se torej zdi tista umetnostna oblika, ki je za ustvarjalni prosti čas najprimernejša, saj zaradi svoje elastične narave, prehajanja med različnimi umetnostnimi oblikami, uteleša tisti del KUV, ki govori o njeni kroskurikularnosti.

Menim, da ima izvajanje gledališke vzgoje v ustvarjalnem prostem času v primerjavi z izvajanjem te med interesno dejavnostjo dve prednosti. Prva je, da so vanjo lahko vključeni vsi učenci skupine, ustvarjanje pa se lahko diferencira glede na njihove posamezne interese in sposobnosti. Drugo prednost predstavlja časovni vidik: v podaljšano bivanje namreč učenci prihajajo vsak dan, in čeprav mora pedagog dan skrbno načrtovati, da se lahko otroci zbrano posvečajo samostojnemu učenju in imajo dovolj prostega (nestrukturiranega) časa, nudi ustvarjalni prosti čas v oddelku podaljšanega bivanja bistveno več možnosti za ustvarjanje kot interesna dejavnost, ki poteka le enkrat tedensko.

Gledališka igra kot interdisciplinaren umetniški projekt

Z delitvijo gledališke igre na posamezne ustvarjalne faze (spoznavanje knjižne predloge, scenografija,



Slika 2: Skupinsko slikanje scene.

kostumografija, plesna koreografija, glasba, vaje z igralci) razvijemo kratkoročne cilje projekta, s prepletanjem vseh teh umetnostnih oblik pa dosežemo dolgoročni cilj, ki je uprizoritev pred občinstvom. S to delitvijo ustvarjanje razdelimo na način, da otroke skozi različne faze ustvarjalnega procesa lahko seznanimo z likovno, glasbeno, plesno in gledališko umetnostjo.

V šolskem letu 2017/18 smo s skupino drugošolcev v podaljšanem bivanju ustvarili gledališko igro *Moj dežnik je lahko balon* po knjižni predlogi Ele Peroci. Celoten proces ustvarjanja je potekal pet mesecev.

Spoznavanje knjižne predloge

Otrokom sem v sodelovanju z njihovo razredno učiteljico predstavila fantastično pripoved *Moj dežnik je lahko balon*, ki je bila knjižna predloga za nastanek dramskega besedila. Ob branju knjižne predloge, predvsem pa ob pogovoru o pripovedi in gledališki umetnosti so si učenci ustvarili prve miselne konstrukte, ki so bili tesno povezani z različnimi vsebinami ustvarjalnega procesa, in miselno kreirali vsak svojo vizijo bodoče gledališke predstave. Spoznali so like, ki so predstavljali osnovo za dramske like, opise krajev dogajanja, ki so služili kot scenografski napotki, seznanili pa so se tudi s posebnostjo te pripovedi: domišljjskimi klobuki, ki so postali ključni element naše kostumografije. Z učenci smo po skupnem posvetovanju določili tudi, kdo se bo preizkusil v posamezni dramski vlogi.

Učinek skupinskega slikanja in oblikovanje scenografije

Scenografija je posebna ureditev prostora v gledališki predstavi, ki poskuša ustvariti približek kraju dogajanja kot ga opisuje gledališka predloga. Scenografija zato odpira možnost za slikovito interpretacijo kraja dogajanja. Za predstavu *Moj dežnik je lahko balon* sem za scenografijo izbrala naslikano ozadje v večjih dimenzijah. V realizacijo scenografije sem vključila skupinsko slikanje dveh prostorov: mesta in dežele Klobučarije. Pri sliki z naslovom *Mesto* so učenci naslikali hrib z Ljubljanskim gradom, hiše, stolpnice in nebotičnik; sliko *Dežela Klobučarija* pa so naslikali v impresionistični tehniki, kjer so v ospredju domišljjski klobuki na pecljih. Pri slikanju so učenci uporabili primarne tempera barve (rdečo, modro, rumeno), ki pa so se jih naučili mešati v sekundarne in terciarne barve ter z dodajanjem bele in črne še v različne odtenke.

Pri skupinskem slikanju je sodelovala celotna skupina podaljšanega bivanja po načelu, da se lahko vsak pridruži glede na svoj interes. To metodo sem izbrala z namenom, da se otroci povežejo, postanejo

motivirani za skupen cilj, individualne potrebe se umaknejo kolektivnemu doseganju tega cilja, kar umirja tudi konfliktne situacije v razredu. Ustvarjanju se posamezen učenec pridruži le iz lastnega vzgiba, ustvarjanje zanj ni obveznost, temveč ima pri tem možnost izbire. Načelo skupinskega slikanja v razredu ima učinek domin, saj se ustvarjanju iz gole radovednosti pridružijo tudi učenci, ki sicer manj radi ustvarjajo ali pa jih sprva dejavnost ni zanimala. Motivacijsko vpliva tudi na učence z učnimi težavami, saj se pokaže, da imajo učno manj uspešni učenci velikokrat nadpovprečne sposobnosti na drugih področjih. Obenem je skupinsko slikanje posebej primerna disciplina za podaljšano bivanje, saj ni odvisno od števila prisotnih učencev v razredu. Ustvarjalci scene se skupinskemu slikanju pridružujejo v različnih kombinacijah, pri čemer jih usmerja pedagog s predlogi, spodbudami in jim pomaga. Skozi proces skupinskega slikanja in postopnega grajenja scene se v razredu odvija umetniška akcija, preizkušajo se socialne vloge in vlada pozitivna klima usmerjena k skupni kreaciji. Najprimernejši čas za ustvarjanje je po vrnitvi z igrišča ali pa v deževnih in mrzlih zimskih dnevih.

Materializacija domišljjskega sveta in kostumografija

Pripoved Ele Peroci me je navdušila, ker se protagonistka Jelka, ko poleti z dežnikom v čudežno deželo, dobesedno poda v svoj domišljjski svet. Pri tem se kaže diametralnost razmerja sveta odraslih in sveta otrok. Zdi se, da je dežela Klobučarija domišljjski kraj, dostopen le, če vanj poleti z rumenim dežnikom, in kot tak odmaknjen od sveta odraslih. Dežela Klobučarija je prisposoba otroških želja, rumeni dežnik pa mostičke med resničnim in domišljjskim svetom. Podobno dihotomijo začutijo učenci tudi med realnim svetom in svetom, ki nastaja v gledališki igri, pri čemer sami predstavljajo most med obema. Želela sem, da učenci stopijo v svoj domišljjski svet, se popolnoma prepustijo svoji ustvarjalnosti in ga konkretizirajo skozi projekcijo abstraktne avtoričine zamisli o deželi rastočih klobukov. Na ta način je sočasno z ustvarjanjem scene v razredu nastajal klobučarski butik. Iz kartona so učenci izdelovali klobuke različnih velikosti, v naslednji fazi pa jih oblepili s filcem različnih barv in jih okrasili tako, da so klobuki nastajali v skladu z njihovim razumevanjem zgodbe. Končni izdelki so dokazali, da je otrokov ustvarjalni svet avtonomen ter vedno pripravljen s svojo izvirnostjo preseči začetna pričakovanja pedagoga.



Slika 3: Šoferjev klobuk, avtor Aljaž.



Slika 4: Balerinin klobuk, avtorica Maja.



Slika 5: Klobuki na pecljih, avtorji Leo, Zoja, Maj.

Vaje za uprizoritev, funkcija glasbe in plesa v otroškem gledališču

Z zaključno fazo oblikovanja scenografije in kostumografije, ki sta učencem vzeli največ časa, se je začela vaja dramskega teksta, ki sem ga priredila po knjižni predlogi istoimenske pripovedi *Moj dežnik je lahko balon*.

Igralsko ekipo sem razdelila na igralce in zbor, pri čemer sem se oprla na idejo zgodnje antične dramatike. Igralci so igrali posamezne vloge iz dramskega teksta, zbor pa je pel pesmi, ki so z besedilom sledila dogajanju. Na ta način sem lahko v uprizoritev gledališke igre vključila vse učence. V vaje, ki so trajale mesec dni pred uprizoritvijo za občinstvo, pa sem postopno vključevala od igralcev do pevcev.

V prvem VIO sta bolj kot natančno govorno izvajanje teksta pomembna mimika in gledališki gib, da se igralci posvetijo, sproščenemu gibanju v prostoru in izraznosti. »Mimika je tuji izraz za nebesedno izražanje obraza, pa tudi telesa (telesna mimika). Poznamo čustveno mimiko, ki je izraz čustvenega doživetja in namerno mimiko, ki jo na obraz priključimo z namenom« (Lukan, 1996, str. 43).

Za učence je misel na uprizoritev pred publiko najprej stresna, zato sem skušala njihov strah pred nastopanjem zmanjšati. Pogosto se zgodi, da jim je pri začetnih vajah nelagodno, so nesproščeni, monotono izvajajo besedilo, pri interpretaciji igranih likov pa so preveč statični. Gledališka predstava se odvija v prostoru z gibanjem igralcev, in ker sem želela na odru več dinamike, sem v gledališki gib vključila ples.

Plesna koreografija z ritmom in glasbo predstavlja močan motivacijski dejavnik tako za nastopajoče kot gledalce. Za predstavo *Moj dežnik je lahko balon* jo je pripravila zunanja sodelavka, akademska plesalka Sara Stropnik. V ples je uvedla posamezne karakterje, ki z značilnimi gibi ponazarjajo individualne karakterje dramskega teksta (npr. pretepač Miško pride na oder s pretepaško kretnjo, Čenča pokašljeva, si zakriva usta z roko, Vsevid dvigne vsevidni klobuk itn), nato pa jih je povezala v skupinske ritmične gibe. S plesnim gibom se učenci lažje prepustijo izraznosti.

Dramsko besedilo v obliki dialoga ima poleg funkcije podajanja vsebine tudi vlogo kreiranja idejne zasnove dramskih likov, zato je razčlemba in razumevanje tega bistvenega pomena za dramsko predstavo. »Govorjena beseda kot poglobitveni izrazni element dramske igre je sredstvo, ki z njim igralec podaja povedno vsebino dramskega dialoga, hkrati pa služi kot gradivo, da z njim oblikuje dramski lik« (Ahačič, 1991, str. 170).

Z zgodbo, ki jo prikazuje predstava, so se učenci seznanili že pri spoznavanju knjižne predloge, pripovedi *Moj dežnik je lahko balon*. Z ustvarjanjem scenografije in kostumografije pa se je pričakovanje dramske interpretacije kot celote stopnjevalo. Ustvarjalni proces sem načrtovala in vodila tako, da smo z vajami za uprizoritev začeli, ko smo druge elemente dramske predstave že izdelali. Besedilo sem dramaturško prilagodila za prvo VIO, da je bilo enostavno za pomnjenje, igralci pa so ga lahko tudi nekoliko spremenili in na odru improvizirali. To je



Pravljčna dežel

Ivana Kočev



Slika 6: Pravljčna dežel.

Rumeni dežnik

Glasba in besedilo: Ivana Kočev



Slika 7: Rumeni dežnik.

dodalo ustvarjalnemu procesu širino, igralci so se znašli v različnih situacijah, ko so se morali na primer odzvati na praznino tišine, kajti uprizoritev gledališke igre je živ proces, ki ves čas neprekinjeno teče dalje. V začetni fazi vaj sem se osredotočala na izgovarjavo, jakost glasu in vživljanje v čustva posameznih likov, nato pa sem igralcem pustila svobodo, da so lik upodobili instinktivno, v skladu s svojim razumevanjem in čustvi. Skušala sem doseči, da liki oživijo, da se na šolskem odru odvija paralelni svet gledališča, čim bolj pristno doživeti.

Glasba in zvok v otroškem gledališču ne bi smela manjkati. Glasbeni vložek z živo vokalno glasbo daje predstavi dodatno razsežnost, pedagogu pa možnost, da v predstavo v pevske vloge vključi tudi tiste otroke, ki pri predstavi nimajo igralskih vlog. Za predstavo *Moj dežnik je lahko balon* sem napisala avtorsko besedilo in glasbo, ki so jo otroci zapeli v živo. Nastali sta otroški pesmi *Rumeni dežnik* in *Pravljčna dežel*, ki so ju učenci takoj vzljubili. V pevskih vlogah zbora se je izkazala celotna skupina pod mojim vodstvom, na klavirju nas je spremljala korepetitorka Irena Kosanc.

Zvočni elementi imajo funkcijo ponazarjanja ali spremljanja dogajanja na odru. Glasba in zvok v gledališki umetnosti soustvarjata napetost dramskega dogajanja. Studijsko glasbo in zvok smo posneli skupaj z zunanijima sodelavcema, kitaristom Denisom Oprešnikom, in indijskim glasbenikom in skladateljem Rohanom Dasgupto, pri čemer se je zvočna pokrajina prepletala z dramskim tekstom in scenografijo ter pripravila podlago za plesno koreografijo. V oblikovanje studijskega zvoka smo vključili več instrumentov (flavto, kitaro, cajon, marimbo) kot tudi šume - elemente naravnih



Slika 8: Dežela Klobučarija.



Slika 9: Ples v deželi Klobučariji.

pojavov (vršanje vetra, žuborenje potoka). Zvočno smo oblikovali tri glasbene teme z instrumentalno glasbo in šumi, ki so se v predstavi večkrat ponovile glede na kontekst ponavljanja posameznega prizora (npr. Jelka se pojavi na odru v različnih dogajalnih prostorih), kar je predstavi dalo dodatno strukturno dimenzijo.

Uprizoritev pred občinstvom

V sklepni fazi ustvarjalnega procesa »Od ideje do uprizoritve« so bili udeleženci v pričakovanju nastopa pred publiko. Otrokom sem predstavila tehnično osebje, ki sta ga v našem primeru zastopala šolski delavec Janez Kršinar, ki je postavil sceno, in učenec Urban Bleiweiss, ki je bil kot naš tonski tehnik in oblikovalec svetlobe prisoten tudi na dveh generalnih vajah. S tem je bilo naše umetniško delo pripravljeno, da pred publiko zaživi. Pred uprizoritvijo so se zaslišali glasovi gledalcev, ki so si prišli ogledat našo predstavo, igralci, pevci in plesalci za zaveso so bili v pričakovanju, v dvorani so se ugasnile luči, na odru pa se prižgale, zaslišala se je glasba in naša predstava je oživila. Posamezne umetnostne oblike so skupaj zaživele v gledališki igri, učenci pa so pridobili celostno umetniško izkušnjo. Sledili so navdušeni vzkliki publike in prikloni, skupina nastopajočih pa je bila v tistem trenutku ponosna in navdušena.

Sklep

S projektom »Od ideje do uprizoritve« sem želela pokazati perspektive gledališke vzgoje v razširjenem programu – podaljšanem bivanju. Ker je ustvarjalni prosti čas pogosto okrnjen zaradi nestalnega števila prisotnih učencev, hkrati pa sama aktivnost v učnem načrtu pušča učitelju veliko svobode, želim z uvajanjem gledališke vzgoje zaradi interdisciplinarnosti gledališke umetnosti učencem skozi mozaik različnih umetnostnih oblik ponuditi celostno estetsko umetniško izkušnjo. Otroke želim vzgajati v bodoče ljubitelje umetnosti in jim ponuditi možnost, da razvijajo svoje umetniške potenciale in nenazadnje svoj umetniški okus. Prepričana sem, da ostane tovrstna celostna umetniška izkušnja otrokom v spominu še zelo dolgo časa in to mi daje tudi navdih za bodoče izzive na področju gledališke vzgoje.

Viri in literatura:

Ahačič, D. (1991). *Igrivo Gledališče*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hrženjak M. (2008). Kulturna vzgoja v perspektivi pojmovanja kulture, otroštva in kurikula. V Tome S. in drugi, *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 48–55). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Germ T. (2008). Koordinatorji kulturne ali koordinatorji umetnostne vzgoje. V Tome S. in drugi, *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 40–45). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kržišnik A. in drugi. (2011). Gledališka umetnost. V *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (str. 111–140). Pridobljeno 7. 10. 2018 s spletne strani <https://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>

Lukan B. (1996). *Gledališki pojmovnik za mlade*. Šentilj: Aristej.

Lukan, B. (2008). Življenje, kultura, umetnost. V Tome S. in drugi, *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 70–76). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Sitar, J. (2008). Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje. V Tome S. in drugi, *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 130–137). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Slana, M. (1987). *Igrajmo se gledališče*. Ljubljana: Borec, zbirka Liščki.

Tome S. (2008). Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izzivi. V Tome S. in drugi, *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 22–29). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju. (2011). V *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (str. 7–15). Pridobljeno 7. 10. 2018 s spletne strani <https://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>.

Zbornik (2016). *Praktične strategije v OPB: X. strokovna mednarodna konferenca učiteljev podaljšanega bivanja 2016* (Slovenija, Bosna in Hercegovina, Nemčija). Ljubljana: MiB Edu.

Zbornik (2017). *Igra in učenje v OPB: XI. strokovna konferenca učiteljev podaljšanega bivanja 2017* (Slovenija, Nizozemska, Hrvaška). Ljubljana: MiB Edu.



Špela Bergoč,
Zavod RS za šolstvo



Urša Krajšek,
OŠ Janka Padežnika
Maribor

Gibalne igre na razredni stopnji

IZVLEČEK: Pri pouku športa je igra zelo pomembno sredstvo predvsem na razredni stopnji, saj omogoča sproščeno in učinkovito učenje novih gibalnih nalog. Gibalne igre so tiste, s katerimi lahko razvijamo celoten spekter gibalnih sposobnosti, podajamo različna gibalna znanja, so odlično razvedrilo in zabava, ob tem pa razvijajo pomembne veščine in človeške vrednote (sodelovanje, pomoč šibkejšemu, zdrava tekmovalnost, izražanje čustev, vključevanje v skupnost ...).

Izbor gibalnih iger je odvisen od namena in ciljev vadbe. V proces poučevanja morajo biti umeščene smiselno in preudarno. Pri izboru iger moramo upoštevati starost vadečih, spol, število vadečih, prostorske možnosti, razpoložljivost rekvizitov ter interes vadečih. V uvodnem delu je njihov osnovni namen ogrevanje in priprava telesa na obremenitve v nadaljevanju. Izbrana igra mora vključevati vse vadeče, gibanja so elementarna. Glavni del vadbene enote je namenjen učenju in utrjevanju, izbrane igre vplivajo na pridobivanje novih motoričnih informacij ali utrjevanje že znanih ter razvoj gibalnih sposobnosti. V zaključnem delu izbiramo tiste gibalne igre, ki vadeče umirijo in sprostijo.

Ključne besede: gibanje, igre, razredna stopnja, gibalni razvoj, cilj

Movement Games in First Five Grades

Abstract: Playing games during P.E. lessons is very important, especially in the first five grades of primary school, as it enables students to learn new physical exercises in a relaxed and efficient manner. Movement games are those that enable the development of the entire spectrum of motor skills, the learning of different movements, and that provide entertainment while developing important skills and human values (cooperation, helping weaker students, healthy competitiveness, expressing emotions, inclusion in community, etc.).

The selection of movement games depends on the purpose and goals of physical exercise. They should be chosen in a meaningful and considered way. In order to choose appropriate games, one should consider students' age, gender, number, interests, as well as special capacities and equipment availability. At the beginning of P.E. lessons, movement games function as a warming-up exercise to prepare the body for further activities. The selected game should involve all students and focus on elementary movements. The main part of a P.E. lesson is focused on learning

and training, while the selected games help students gain new motor information or strengthen the already gained motor skills. At the end of a P. E. lesson, it is recommended to choose such movement games that calm down and relax the students.

Keywords: movement, games, first five grades, movement development, goal

Uvod

»Igra že od davnine predstavlja eno od sredstev, s pomočjo katerega so naši predniki spoznavali načine, kako preživeti in kako si popestriti življenje. Danes igro uporabljamo kot sredstvo vzgoje in učenja, vendar ne več za preživetje, temveč za življenje.« (Pistotnik, 1990)

Šport je predmet, ki spodbuja razvoj gibalnih sposobnosti, podaja osnovna gibalna znanja, vpliva na razvoj osebnostnih lastnosti in je sredstvo za oblikovanje odnosov med posamezniki. Je priložnost, da se učenci mentalno in telesno sprostijo, razgibajo, dvignejo srčni utrip in nadihajo. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je šport pedagoški proces z jasnimi cilji in nameni. Zato mora biti umestitev vsebin in uporaba različnih didaktičnih pristopov načrtovana, smiselna ter primerna starosti, predznanju in stopnji gibalnega razvoja.

Prvo VIO je najprimernejši čas za začetek splošne športne vadbe otrok. Učni načrt je zasnovan tako, da v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

poudarja osnovni športni program, ki ga učenci spoznajo z igro. Igra jim omogoča zelo naraven način izražanja. Neposrednost, ki jo ponuja, bogati otrokovo raziskovanje in doživetje okolice ter samega sebe in ga spodbuja k dejavnejšemu gibalnemu izražanju ter doživljanju. Učenci z igro izboljšujejo gibalne sposobnosti, posebno še orientacijo v prostoru, situacijsko mišljenje in ustvarjalnost ter zadovoljujejo potrebo po gibanju. Pomembna je za njihovo socializacijo, saj omogoča skupno sodelovanje in jih tako postopno navaja na delovanje v skupini. (UN, 2011) V drugem VIO so učenci zaradi značilnosti biološkega razvoja sposobni usvajati temeljna športna znanja atletike, gimnastike, plesa in različnih športnih iger. Osnovni namen vadbe je spodbujati gibalno učinkovitost vsakega posameznika, zavirati negativne učinke sedečega načina življenja in navduševati mlade za različne športne dejavnosti.

Igre so lahko tudi pomembno sredstvo vzgoje in socializacije vadečih, saj z njihovo pomočjo lahko pomagamo posamezniku pri vključevanju v družbo ter pri kanalizaciji njegovega čustvovanja in obnašanje v različnih situacijah. (Pistotnik, 1990)

Gibalne igre

V praktični delavnici v okviru Konferenca za učitelje razrednega pouka z naslovom Utiramo poti učenju na razredni stopnji smo predstavili gibalne igre, s katerimi lahko popestrimo pouk športa, ob tem pa dosegamo zastavljene cilje.



Uvodni del

Osnovni namen vadbe v uvodnem delu je pripraviti organizem na napor oz. obremenitve, ki bodo sledile. Postopoma je treba povečati srčni utrip, dvigniti telesno temperaturo, raztegniti vezi in mišice ter razgibati sklepe. V ogrevalnem delu so primerne vse tiste igre, ki vsebujejo osnovna, elementarna gibanja (hoja, tek, hoja po vseh štirih, poskoki) in vključujejo vse učence. Igre na izpadanje niso primerne, saj bodo nekateri učenci hitro izpadli in bodo zato slabše ogreti. Pravila iger v uvodnem delu naj bodo preprosta, priporočljivo je, da so igre gibalno povezane z aktivnostjo v glavnem delu vadbene enote. Gimnastične vaje so obvezni del vsake vadbe, saj preprečujejo poškodbe sklepov, vezi in mišic. Posebno pozornost namenimo tistim delom telesa, ki bodo v nadaljevanju izpostavljeni (npr. pri rokometu roke, nogometu noge, metu žogice ramenski sklep, gimnastiki vrat ...). Uvodni del naj traja 10 min in mora postati rutina – nekaj, na kar se bodo otroci spomnili tudi preden se bodo igrali skrivalnice pred blokom.

- *Hitro skupaj*: otroci se prosto gibljejo po prostoru in se na znak učitelja čim hitreje združijo v skupine (npr. po 2, 3... 5, seštevek, zmnožek), se usedejo en na drugega, se uležejo, sestavijo manjše piramide, (od preprostih do kompleksnih gibanj) ...
- *Prehranjevalna veriga*: učence razdelimo v trojke in jim določimo vloge: lovec, volk, Rdeča kapica. Lovec lovi volka, volk lovi Rdečo kapico, Rdeča kapica lovi lovca. Kdor prvi ujame nasprotnika, je zmagovalec. Vloge se potem zamenjajo.
- Gimnastične vaje: združeni v skupine po 6; vsak v skupini pokaže vajo (vključenost vseh učencev).
- Krepilne vaje: *Rožica*: učenci sedijo v krogu tako, da imajo noge iztegnjene v sredino kroga. Enemu izmed njih položimo na noge žogo. Njegova naloga je, da jo preda svojemu sosеду spet na noge, ne da bi si pri tem pomagal z rokami (krepitev trebušnih mišic). Za krepitev hrbtnih mišic se uležejo na trebuh, iztegnejo roke proti sredini kroga in predajajo žogo iz roke v roke. Pri obeh vajah naredijo enako število ponovitev in menjajo smer predaje žoge.

Glavni del

Je bistveni dela vadbene procesa, v katerem poskušamo vplivati na razvoj nekaterih gibalnih sposobnosti ter posredovati ali nadgraditi določeno gibalno znanje. Pri izboru posamezne igre moramo vedeti, kaj želimo z igro doseči ali na kaj želimo z njo vplivati – postaviti moramo cilj vadbe. Zato mora biti vsebina načrtovana in sistematično izpeljana. Igre lahko izvajamo na različne načine (štafetne, moštvene, borilne igre) in v različnih oblikah (v parih, skupini,

krogu, vrsti, koloni). Uporabljamo lahko različne športne pripomočke in rekvizite: žoge, kolebnice, kije, obroče ... Igre lahko izvajamo v osnovni verziji ali jih nadgradimo glede na znanje in sposobnosti vadečih: več lovcev, večje ali manjše igrišče, več žog, dodatna pravila ...

V nadaljevanju je predstavljen nabor iger, pri katerih smo uporabili različne pripomočke:

- *Baloni*:
 - *Odbijanje balona z različnimi deli telesa*: v skupini po 6 (noben balon ne sme pasti na tla, ne smeš odbiti enega 2-krat zapored; deklice samo rumene, fantje modre ...).
 - *Nošenje balonov v skupini*: med vsakim članom v skupini je balon, ki jih morajo prenesti na drugo stran telovadnice, ne da bi si pri tem pomagali z rokami (timsko delo).
- *Časopis*:
 - *Lovljenje na časopisu*: učenci stojijo z obema nogama na časopisu in se lovijo tako, da drsajo po tleh.
 - *Hitrostno drsanje*: štafetna igra. Najhitrejši učenec v posamezni skupini napreduje v hitrejšo skupino, najpočasnejši nazaduje v počasnejšo. Izoblikujejo se homogene skupine, kjer ima vsak učenec možnost zmagati in s tem napredovati v skupino višje. Motivacija za delo je prisotna ves čas.
 - *Biatlon*: v telovadnici oblikujemo dva kroga, zunanega večjega in notranjega manjšega. Ob robu telovadnice postavimo blazine, kije in žoge (»strelišče«). Prva skupina se pripravi za tek na smučeh in teče en velik krog do strelišča, kjer izvede 3 mete za podrtje kija. Če kija ne zadane, ima kazenski krog (tek brez smučí okrog notranjega, manjšega kroga).
- *Žoge*:
 - *Sonce in led*: lovljenje z žogami. Modra žoga predstavlja led in lovi, rumena žoga pa sonce, ki rešuje. Učenec z modro žogo ulovi nekoga tako, da se ga dotakne z roko. Ulovljeni učenec »okameni«, reši ga lahko učenec z rumeno žogo.
 - *Žoga rešiteljica*: učenec z rutico lovi. Ko se nekoga dotakne, mu preda rutico in ta lovi naprej. Učenec, ki ima v roki žogo ne more biti ulovljen. Učenci si žogo med seboj podajajo in s tem pomagajo tistemu, ki bi ga učenec z rutico lahko ulovil.
- *Skupinski teki z izmenjavo mest*: učence razdelimo v štiri skupine, vsaka skupina ima svojo blazino. Blazine stojijo v ogliščih pravokotnika in

predstavljajo začetno ter končno mesto skupine. Naloga skupine je opraviti nalogo pravilno in čim hitreje.

- tek, po vseh štirih, ritensko ... okrog vseh blazin nazaj na svoje mesto (eden v skupini, vsi skupaj, izbrane skupine),
- »policist« (učitelj stoji v sredini pravokotnika in z gibanji policista v križišču nakaže smer menjave mest),
- prenašanje blazine,
- »Božiček in 4 jelenčki« (učenci v skupini izberejo Božička, ki se usede na blazino, ostali so jelenčki, ki morajo Božička vleči in pripeljati nazaj na svoje mesto),
- preko reke (vsaka skupina ima dve dodatni blazini, s katerima poskuša čim hitreje priti do naslednje blazine, pri čemer nihče od skupine ne sme stopiti na tla),
- opravimo skupaj: vsaka skupina mora premagati razdaljo po navodilih učitelja; navodila naj bodo taka, da sodelujoči lahko opravijo nalogo na različne načine (spodbujanje ustvarjalnosti). Npr.: skupina mora premagati razdaljo tako, da pri premikanju uporabi 6 nog in 4 roke ...

- Kača: učenci stojijo v koloni in se držijo za ramena; vsi imajo zavezane oči, razen zadnjega; prvi ima v roki žogo, ki jo mora dostavit na dogovorjeno mesto; zadnji daje ukaze z dogovorjenimi znaki.

• *Team building:*

- Gordijski voz: učenci sklenejo krog (5 do 8 udeležencev) in se primejo za roke, vendar pri tem ne smejo prijeti najbližjega (levega ali desnega sosed) in ne smejo prekrižati svojih rok; voz skušajo razplesti brez spuščanja rok tako, da spet stojijo v krogu.

Sklep

»Naša telesa so bila ustvarjena za to, da so vedno v gibanju. Pred davnimi časi so ljudje skoraj ves dan hodili naokrog in iskali hrano. Danes večino časa presedimo – ko potujemo z avtobusom ali avtom, ko sedimo za mizo v službi ali v šoli ali pa doma pred televizorjem. Ta neaktivni življenjski slog je škodljiv za naše zdravje.« (Goodman 2005). Zato je pomembno, da z gibanjem, igro in zgledom v šoli vzpodbudimo učence, da čim več časa preživijo aktivno.



Zaključni del

Osnovni namen iger v zaključnem delu je telesno in mentalno umiriti učence po naporni vadbi. Postopoma zmanjšujemo intenzivnost in dinamiko gibanja, umirimo srčni utrip in znižujemo telesno temperaturo. V zaključnem delu so primerne igre ravnotežja, igre za razvoj preciznosti, igre zaupanja, igre sodelovanja, statične raztezne vaje, dihalne vaje ...

- *Igre zaupanja:*
 - *Dvižni most:* dve vrsti učencev, vsi imajo roke v predročanju; učenec teče skozi »špalir«, sošolci pa tik pred njim dvigujejo roke.

.....
Viri in literatura:

Pistotnik, B. (1995). *Vedno z igro*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kovač, M. idr. (2011). Program osnovna šola. *Učni načrt. Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Pridobljeno 13. 7. 2013 s spletne strani http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pages-uploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf.

Videmšek, M., Stančević, B. (2004). *Popestrimo športno vzgojo*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Videmšek, M., Tomazini, P., Grojzdek, M. (2007). *Gibalne igre z improviziranimi pripomočki*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Dežman, B., Dežman, C. (2004). *Igre z žogo v prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Goodman, P. (2005). *Šport in tvoje telo*. Ljubljana: Založba Grlica.



**Kulturni
bazar**
2019

Sklepna prireditev Kulturnega bazarja 2019 Skrivnostni primer ali Kdo je umoril psa, predstava
Režija: Mateja Kokol; igrajo: Matevž Biber, Nejc Ropret, Mojca Simonič, Maša

Žilavec, Matija Stipanič, Irena Varga in Bojan Marošević; produkcija: SNG Drama Maribor

Christopher je sedem minut po polnoči na sredi dvorišča gospe Shears našel psa. Mrtvega, okrvavljenega Wellingtona. Odločil se je, da stvar temeljito razišče. Do potankosti, kot to počnejo detektivi. Christopher je star

petnajst let, pravijo, da ima Aspergerjev sindrom, sam pa pravi, da ima rad pse, da ima najraje od vsega matematiko in logiko (zna naštet vsa praštevila do 7.507) ter da pozna vse države sveta in njihove prestolnice...

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.



Sandra Svetina,
Osnovna šola Majde
Vrhovnik, Ljubljana

Poučevanje prve pomoči v 1. in 2. triletju

IZVLEČEK: V prispevku je predstavljen pomen poučevanja prve pomoči že v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju v izogib slabemu znanju veščin prve pomoči, ko se razvijemo v odrasle in odgovorne osebe. Izpostavljeni so pozitivni učinki na razvoj socialnega čuta pri učencih, ki so obiskovali interesno dejavnost Prva pomoč za najmlajše. Prispevek navaja, kako lahko sistematično učimo učence veščin prve pomoči v okviru pouka in se hkrati držimo ciljev učnih načrtov. Predlagane so vsebine, primerne za učence do vključno 5. razreda in primer izvedbe dneva dejavnosti za navedeno starostno skupino. Namen prispevka je ozavestiti pomen znanja prve pomoči, da bomo uspeli povečati odstotek tistih, ki si pomagati upajo in znajo, ter odstotek tistih, ki prvo pomoč pravočasno dobijo.

Ključne besede: prva pomoč, mlajši učenci, dan dejavnosti, pristop k poučevanju, oskrba poškodb

Teaching First Aid in First Five Grades of Primary School

Abstract: The article presents the importance of teaching first aid as early as in the first five grades of primary schools in order to avoid poor first aid skills in responsible adulthood. It describes positive effects on the development of social sense among students who participated in the activity named First aid the youngest students. The article mentions how one can systematically teach students first aid skills within regular lessons, while still meeting the syllabus objectives. It suggests contents suitable for the first five grades of primary schools and an example of an activity day for the same age group. The purpose of this article is to highlight the importance of first aid skills in order to achieve an increase in the percentage of those individuals who dare and know how to give first aid, and the percentage of those who receive it on time.

Keywords: first aid, younger students, activity day, teaching approach, attending to injuries

Uvod

AMZS je v okviru konzorcija EuroTest v sodelovanju z Rdečim križem Slovenije pred nekaj leti izvedel preverjanje znanja evropskih voznikov na temo nudenja prve pomoči v Sloveniji in še v 13 drugih evropskih državah. Raziskava je pokazala, da je dve tretjini evropskih voznikov pripravljenih pomagati v primeru nesreče, težava pa nastopi, ker ne znajo. Ugotovljeno je bilo, da je med slovenskimi vozniki le 40,2 odstotka tistih, ki se čutijo dovolj suverene pri nujenju prve pomoči, kar je precej manj od evropskega

povprečja, ki je takrat znašalo 65,8 odstotka (Kmetič, 2013). Tudi danes se poudarja, kako šibki smo v znanju nujenja prve pomoči. Rešitev je zagotovo, da navedene vsebine v čim večji meri in prilagojeno razvojni stopnji kontinuirano ponudimo že učencem v osnovni šoli.

Učni načrti v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju namenijo poučevanju prve pomoči izredno malo prostora. Kljub temu pa so dovolj ohlapno napisani, da bi učitelji po svoji presoji lahko v pouk umestili tudi te vsebine. Dober začetek bi bil že to, da bi poučevanju prve pomoči namenili dan dejavnosti in mogoče še dvakrat po dve blok uri za utrjevanje pridobljenega znanja (pri športu, spoznavanju okolja, družbi ali naravoslovju in tehniki). Tako bi učencem omogočili, da se vsaj trikrat v šolskem letu srečajo z vsebinami prve pomoči. Zakaj pa je pomembno, da te vsebine učencem ponudimo in ohranjamo stik z njimi čim dlje? Okrog nas se nenehno dogajajo nesreče. Včasih smo jim priča odrasli, včasih otroci. Nuditi prvo pomoč komu je odgovorno dejanje, ki zavezuje predvsem nas, odrasle, in kot navaja 2. člen Zakona o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju, je vsakdo »... dolžan *poškodovanemu ali bolnemu v nujnem primeru po svojih močeh in sposobnostih nuditi prvo pomoč in mu omogočiti dostop do nujne medicinske pomoči.*« (UL RS, 2006, št. 72, str. 7637) Žal pa se prevečkrat zgodi, da ljudje ne ravnamo v skladu z zapisanim. Težava največkrat nastopi, ker nimamo dovolj znanja iz prve pomoči in se ne čutimo dovolj suverene, da bi si upali pomagati. Učitelji v osnovnih šolah imamo možnost prilagoditi pouka tako, da našim učencem omogočimo, da se bodo razvijali v odgovorne osebe ob vsebinah prve pomoči in pomoč sočloveku dojemali kot nekaj samoumevnega; hkrati pa bodo, ko odrastejo, imeli dovolj znanja s tega področja, da bodo pri nujenju prve pomoči lahko samozavestni in uspešni.

Definicija prve pomoči

Smiselno je, da z učenci definiramo pojem prva pomoč. Najmlajše spodbudimo k razmišljanju, kaj sploh je prva pomoč in kdo jo lahko nudi, starejšim pa lahko pripravimo konkreten primer in na koncu preverimo, ali vedo, kdo je tisti, ki je v danem primeru nudil prvo pomoč in kako. Primer lahko pokažemo s pomočjo predstavitve PPT z naslovom *Prva pomoč na kraju nesreče*, ki je priloga priročnika *Prva pomoč za najmlajše* (Svetina, 2016). Če priročnika nimamo, pa lahko definicijo izpeljemo s pomočjo igre vlog ali preko pogovora.

Iskanje pomoči v okolici

Izpostaviti moramo, da vedno iščemo najprej pomoč iz okolice. To velja tako v primeru, ko sami potrebujemo pomoč, kot takrat, ko pomagamo komu drugemu.

Pomembno je, da že naši najmlajši učenci razmišljajo o tem, kdo jim lahko pomaga doma, v šoli ali tam, kjer se pogosteje zadržujejo. Usmerimo jih k razmišljanju, kdo živi pod njimi v bloku, kdo v sosednji hiši, kje imajo telefon, koga lahko pokličejo (katero številko znajo na pamet), kako blizu živi kdo od prijateljev, kdo je na šoli popoldan (v času interesnih dejavnosti), po kateri cesti se pogosteje vozijo in med katerima dvema krajema se cesta nahaja ... Pomembno je, da vedo, na koga se lahko obrnejo in da znajo povedati svojo lokacijo. Lahko pa se zgodi, da ni nikogar v okolici. Takrat morajo poiskati pomoč drugače. V primeru, ko so čisto sami, pokličejo 112 in tudi operativcu v centru za obveščanje povedo, da so sami. Tako jim bo lažje, saj bodo imeli pomoč vsaj na telefonski zvezi.

Klic na številko 112

To je tema, ki ji moramo posvetiti posebno pozornost. V 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci težko sami presodijo, kdaj kličemo 112 in kdaj ne. Zato je smiselno, da jim pripravimo čim več konkretnih primerov, kjer morajo sami presoditi, ali je klic na 112 primeren ali ne. Lahko jih razdelimo v skupine in vsaka skupina dobi en ali dva primera, ki ju mora na tabli uvrstiti v rubriko KLIČEM 112 ali NE KLIČEM 112. Ko učenci končajo, se ob primerih pogovorimo in po potrebi kakšnega prestavimo iz ene rubrike v drugo. Na koncu se posvetimo še temu, kaj pri klicu na 112 povemo operativcu v centru za obveščanje. Lahko si pomagamo s slikanico avtorice Tanje Novak, *Ježek Snežek in 112*, kjer je po korakih opisano, kako je deček poklical 112. Učence lahko razdelimo v skupine in jim damo nalogo, da sami pripravijo primer nesreče, kjer je bil potreben klic na 112. Lahko jih povabimo, da pred skupino predstavijo, kako bi ta klic izpeljali. Zelo pomembno pa je tudi, da izpostavimo, da je klicanje na navedeno številko brez tehtnega razloga prepovedano in kaznivo.

Pristop in izbor primernih poškodb/obolenj za učenje veščin prve pomoči

Preden pridemo do oskrbe poškodb/obolenj, moramo učence najprej naučiti ustreznega pristopa. Da moramo najprej poskrbeti za svojo varnost, če želimo pomagati drugim, velja večkrat ponoviti. Pravilnega pristopa jih učimo preko igre vlog, ki jo uporabimo za demonstracijo, odigrajo pa naj jo tudi učenci v skupinah. Po pravilno naučenem pristopu sledi oskrba poškodb in obolenj. Zelo pomembno je, da izberemo poškodbe/obolenja, ki jih učenci dobro poznajo, saj jih ne želimo prestrašiti. To so poškodbe/obolenja, s katerimi se srečujejo vsakodnevno doma, v šoli, v telovadnici, na šolskem igrišču ... Če jih bodo znali oskrbeti, bodo za



začetek lahko pomagali sebi, sošolcu, prijatelju, kdaj v prihodnosti pa tudi neznancu, ki bo potreboval pomoč. Poškodbe in obolenja, ki jih lahko oskrbijo že najmlajši učenci so naslednje: buške, odrgrnine, manjše ureznine, ugriz živali, manjše opekline, pik čebele/ose, alergije (brez večjih zapletov), izbiti/odlomljeni zob, krvavitev iz nosu, zviti gleženj, sum na zlom goleni/podlakti (Svetina, 2016). V drugo vzgojno-izobraževalno obdobje lahko vključimo tudi stabilni bočni položaj za nezavestno osebo, v 5. razredu pa učence že lahko ob pomoči strokovnjakov naučimo temeljnih postopkov oživljanja ob poudarku, da še niso odgovorne osebe, ki so dolžne oživljanje izvajati. Prav tako jim je treba povedati, da je oživljanje povezano tudi s fizično močjo, zato je velika verjetnost, da bi bilo oživljanje, ki ga izvaja otrok, neučinkovito.

Oskrbe poškodb jih prav tako lahko učimo preko igre vlog. Demonstriramo oskrbo s pravilnim pristopom, po potrebi večkrat, razdelimo učence v skupine in jih med igranjem igre vlog spremljamo in usmerjamo.

Najbolje je, da delajo v trojicah, kjer se zamenjajo in igro odigrajo vsaj trikrat, tako da vsak od njih odigra vlogo oskrbovalca, pomočnika oskrbovalca in poškodovanca.

Dan dejavnosti

V primeru, da se odločimo za dan dejavnosti, ki ga izvajamo v vseh razredih od 1. do 5., prilagajamo vsebine starostni skupini. Znanje otrok vsako leto nadgradimo z dodatnimi vsebinami (1. tabela: Primer izvedbe dneva dejavnosti na temo prve pomoči). V prvem razredu se lahko osredotočimo na preventivo, nato pa nadaljujemo tudi z oskrbo posameznih poškodb. Smiselno je, da vključimo pristojne službe in učencem predstavimo njihovo delo tako, da jih obiščemo ali da zagotovimo njihov obisk. Pomembno je, da na šoli sodelujemo vsi in poskrbimo, da si učenci kontinuirano in sistematično pridobivajo znanje iz prve pomoči.

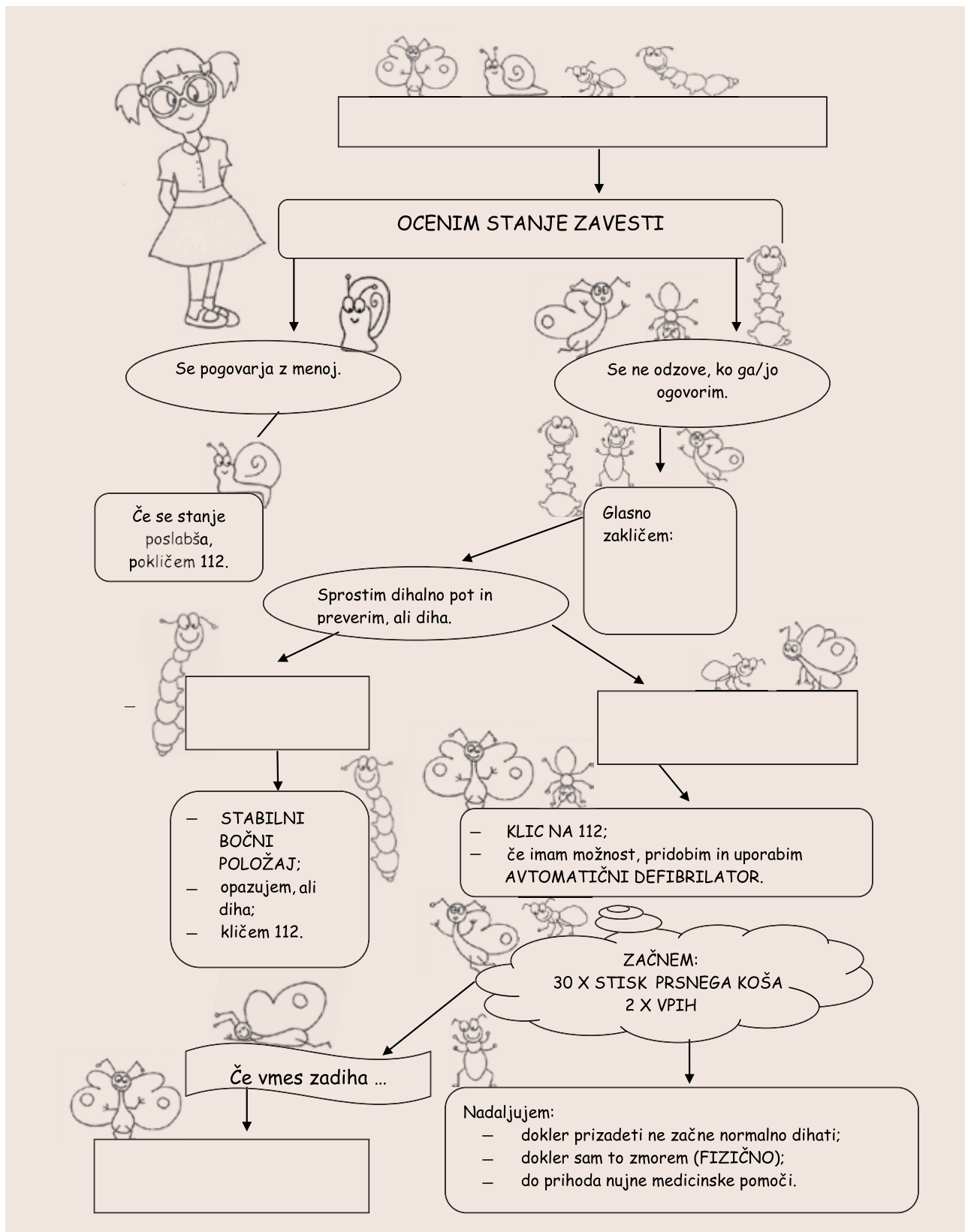
Tabela: Primer izvedbe dneva dejavnosti na temo prve pomoči

RAZRED	VSEBINE
1.	➔ Prva pomoč: kaj je prva pomoč; na koga se lahko obrnem – iskanje pomoči iz okolice – v zvezek narišejo ali napišejo, na koga se lahko obrnejo; če sem sam, klic na 112; ➔ preventiva: ko sem sam doma – pogovor z učenci, kaj vse se nam lahko zgodi, če smo sami doma; na kaj moramo biti pozorni; dejavnosti na temo preventive; delo v skupinah; kviz za preverjanje znanja; ➔ klic na 112; kaj povemo, ko kličemo na 112; konkretni primeri in razvrščanje v rubriki KLIČEM 112 in NE KLIČEM 112; ➔ ogled gasilske postaje ali obisk gasilca na šoli. Literatura in drugo gradivo ➔ Ahčan, U. (2006). <i>Prva pomoč. Priročnik s praktičnimi primeri</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije. ➔ Svetina, S. (2016). <i>Prva pomoč za najmlajše. Priročnik za mentorje prve pomoči v 2. in 3. razredu osnovne šole</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije, Območno združenje. ➔ Novak, T. (2008). <i>Klic na 112</i>. Ljubljana: Ministrstvo za obrambo RS, Uprava RS za zaščito in reševanje. ➔ Simon, P. (2011). <i>Podobe 112</i>. Ljubljana: Oka. ➔ Llewellyn, C., Gordon, M. (2006). <i>Previdno: Doma</i>. Ljubljana: Grlica.
2.	➔ Prva pomoč – definicija preko konkretnega primera; pogovor o tem, kdo lahko nudi prvo pomoč; pomoč nudimo vedno in vsakomur; ➔ klic na 112 – ponovitev; ➔ pristop k poškodovancu/obolelemu – igre vlog; ➔ oskrba treh poškodb (krvavitev iz nosu, piki in alergija na pik, manjša buška); ➔ izdelava imitacije hladilne blazinice; ➔ ogled policijske postaje ali obisk policista oz. policista s psom.

	Literatura in drugo gradivo → Ahčan, U. (2006). <i>Prva pomoč. Priročnik s praktičnimi primeri</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije. → Svetina, S. (2016). <i>Prva pomoč za najmlajše. Priročnik za mentorje prve pomoči v 2. in 3. razredu osnovne šole</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije, Območno združenje.
3.	→ Osvežimo znanje: kaj je prva pomoč; klic na 112 in pristop k poškodovancu; → obravnava petih novih poškodb; praktično delo – igre vlog; po potrebi zapis v zvezke ali reševanje učnih listov (izbiti/odlomljeni zob; alergije; ureznina, manjša opekline, ugriz živali); → preverjanje znanja – skupine dobijo naključno poškodbo, ki jo morajo oskrbeti; lahko tudi delo po postajah – vsi delajo vse; → ogled reševalne postaje. Literatura in drugo gradivo → Ahčan, U. (2006). <i>Prva pomoč. Priročnik s praktičnimi primeri</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije. → Svetina, S. (2016). <i>Prva pomoč za najmlajše. Priročnik za mentorje prve pomoči v 2. in 3. razredu osnovne šole</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije, Območno združenje. → Hilgendorff, A. (2007). <i>Uh, kako srbi!</i> Ljubljana: Tehnična založba Slovenije. → Hilgendorff, A. (2007). <i>Au, kako boli!</i> Ljubljana: Tehnična založba Slovenije.
Opomba: V 4. in 5. razredu lahko vključimo tudi nekoliko težje primere poškodb oz. stanj, pomembno pa je, da učence opozorimo na to, da odgovornost nosijo, ko dopolnijo 18 let.	
4.	→ Osvežimo znanje: klic na 112 in pristop; oskrba poškodb, ki jih učenci že poznajo; → dodamo nova poškodbe (zvin gležnja, sum na zlom goleni/podlakti, zastrupitve (detergent za ročno pranje/detergent za strojno pranje/jedkovina); → zastrupitve – tudi oznake za nevarne snovi na različnih embalažah; → nezavest: obravnava postopoma in po korakih; najprej delo v parih – samo stabilni bočni položaj, nato v trojicah – pristop in stabilni bočni položaj; → ogled regijskega centra za obveščanje. Literatura in drugo gradivo → Ahčan, U. (2006). <i>Prva pomoč. Priročnik s praktičnimi primeri</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije. → Svetina, S. (2016). <i>Prva pomoč za najmlajše. Priročnik za mentorje prve pomoči v 2. in 3. razredu osnovne šole</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije, Območno združenje. → Hilgendorff, A. (2007). <i>Uh, kako srbi!</i> Ljubljana: Tehnična založba Slovenije. → Hilgendorff, A. (2007). <i>Au, kako boli!</i> Ljubljana: Tehnična založba Slovenije.
5.	→ Osvežimo znanje: klic na 112 in pristop; oskrba poškodb, ki jih učenci že poznajo, ponovimo oskrbo v primeru nezvesti; → igre vlog, delo po postajah; ocenjevanje dela posameznih skupin; lahko tudi manjše praktično preverjanje znanja – priprava ocenjevalnih listov; → obravnava temeljnih postopkov oživljanja ob pomoči strokovnega osebja z Rdečega križa Slovenije, ki izvaja tečaje prve pomoči; → reševanje učnega lista (Priloga 1: Temeljni postopki oživljanja); → oživljanje – praktično delo: pristop in oskrba. Literatura in drugo gradivo → Ahčan, U. (2006). <i>Prva pomoč. Priročnik s praktičnimi primeri</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije. → Svetina, S. (2016). <i>Prva pomoč za najmlajše. Priročnik za mentorje prve pomoči v 2. in 3. razredu osnovne šole</i>. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije, Območno združenje. → Hilgendorff, A. (2007). <i>Uh, kako srbi!</i> Ljubljana: Tehnična založba Slovenije. → Hilgendorff, A. (2007). <i>Au, kako boli!</i> Ljubljana: Tehnična založba Slovenije.

Priloga 1: Temeljni postopki oživljanja

Avtorici: Sandra Svetina in Suzana Bajc



Prva pomoč kot interesna dejavnost za najmlajše učence

Interesna dejavnost se običajno izvaja kontinuirano, enkrat tedensko ali enkrat na 14 dni. Za razvoj socialnega čuta pri učencih je interesna dejavnost zagotovo bolj uspešen način kot dan dejavnosti. Učenci skozi celotno šolsko leto delajo in razmišljajo v duhu pomagati vedno in vsakomur. Običajno se pozitivni učinki pri učencih kmalu vidni, prav tako pa občutek za pomoč sočloveku zelo hitro učenci prenesejo tudi na druge situacije, ki niso povezane s prvo pomočjo. Pomagajo sošolcem pri nalogah in učenju, pomagajo učitelju v razredu, so bolj pripravljeni sodelovati pri prostovoljnih dejavnostih idr. Težava je predvsem v tem, ker v interesno dejavnost niso vključeni vsi učenci, kar pa z izvedbo dneva dejavnosti zagotovimo.

Sklep

Živimo v času, ko je izrednega pomena, da učence učimo medsebojnega spoštovanja, sodelovanja, solidarnosti, pripravljenosti pomagati, s čimer krepimo njihov socialni čut. Vse to lahko združimo z učenjem veščin prve pomoči, kjer učenci cilje dosegajo skupaj, se povezujejo, pomagajo sebi in drugim in se učijo ravnati v različnih situacijah, ko nekdo drug ali sami potrebujejo pomoč.

S poučevanjem vsebin prve pomoči bomo učencem prav gotovo ponudili znanje za življenje, ki je hkrati tudi znanje, ki življenja rešuje. Vsi se zavedamo, da je

za suveren pristop k čemurkoli pomembno, da najprej osvojimo teorijo in prakso. In tega na področju prve pomoči v sodobni družbi primanjkuje. Učitelji smo tisti, ki se moramo najbolj zavedati pomena v znanju nudenja prve pomoči. Mi lahko poskrbimo, da bodo učenci v času obveznega šolanja odnesli kar največ omenjenega znanja. S tem bomo prispevali velik del k razvoju socialnega čuta pri učencih in poskrbeli za to, da pomoč sočloveku postane nekaj samoumevnega. Vsekakor pa je pomembno, da se vprašamo: Ali si mi upamo in znamo pomagati? Če je naš odgovor negativen, potem moramo zagotovo najprej sami osvojiti veščine prve pomoči, da bomo lahko čim bolj uspešno predajali znanje naprej na naše najmlajše. Prav tako je pomembno, da sami čutimo odgovornost za nudenje prve pomoči sočloveku, kajti le tako bodo to odgovornost čutili tudi naši učenci.

Viri in literatura:

Ahčan, U. (2006). *Prva pomoč. Priročnik s praktičnimi primeri*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.

Svetina, S. (2016). *Prva pomoč za najmlajše. Priročnik za mentorje prve pomoči v 2. in 3. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije, Območno združenje.

Kmetič, F. (2013). *Ne le pripravljenost, tudi znanje!* Motorevija. Pridobljeno 6. 5. 2018 s spletne strani: http://www1.amzs.si/si/356/1536/Ne_le_pripravljenost_tudi_znanje.aspx

Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju. Uradni list Republike Slovenije 14 (2006), št. 72, str. 7637. Pridobljeno 6. 5. 2018 s spletne strani: https://www.uradni-list.si/_pdf/2006/Ur/u2006072.pdf



**Kulturni
bazar**
2019

Ves svet je oder, predstavitevne gledališke delavnice
Izvajajo: Slovenski gledališki inštitut;
sodelujejo: Društvo IMPRO,
Gledališče Ane Monro, Lutkovno
gledališče Ljubljana, Lutkovno
gledališče Maribor, Slovenski gledališki
inštitut, SNG Drama Ljubljana in
druge gledališke ustanove
Na delavnici bodo gledališki
ustvarjalci predstavili
kulturnovzgojne programe za
otroke, mlade in pedagoge na
področjih dramskega, lutkovnega,
improvizacijskega, pouličnega in še
katerega gledališča ter preizkusili

ustvarjalne pristope in metode za
vzgojo o gledališču, za gledališče in
z gledališčem.

Kako zorijo ježevci, predstava in
pogovor z ustvarjalci
Režija: Bojan Labovič; igrajo: Uroš
Kaurin, Dunja Zupanec, Danilo
Trstenjak; produkcija: Lutkovno
gledališče Maribor
Ježevci Helge v družbi ježevke
Nikozije raziskuje svet prebrisanih
in prikupnih živali, ki počnejo vse
to, kar počnemo ljudje: slikajo,
se zaljubljujejo, pojejo, lenarijo,
šofirajo, nakupujejo in pometajo.
Z bliskovitim mungom, ki vedno
zamuja, pa z opotekajočim se
goriležem na motorinu. Medtem
ko se v tem razgibanem svetu, ki

je včasih brez logike in smiseln
le samemu sebi, dogajajo takšne
in drugačne prigode, podlasec
Svit (pometalec in pisatelj hkrati)
vseskozi vztrajno pometa črke in jih
zbira ...

**Celoten program Kulturnega
bazarja 2019 najdete na
www.kulturnibazar.si.**



 **Matija Martinec,**
OŠ Brinje Grosuplje

Vključevanje učencev v popravljane napak

IZVLEČEK: V prispevku je predstavljen pogled na vedno aktualno temo v šolskem prostoru – popravljane napak. Kako načrtovati pouk, ki bo omogočal otrokom samostojnost pri prepoznavanju lastnih napak in jim na ta način pomagal k boljšemu znanju v prihodnje? To je ključno vprašanje, na katerega poskuša prispevek podati nekaj odgovorov oziroma predlogov, ki jih učitelji lahko vključijo v svoje delo z učenci. Avtor izhaja iz lastne prakse, ki jo pri svojem delu v razredu uporablja, in se pri tem opira na znanja, ki temeljijo na formativnem spremljanju ter izhaja iz nekaterih načel, ki jih je moč zaslediti v Montessori pedagogiki. Osrednji primer članka temelji na vaji nareka in predstavitvi namenov učenja, ki izhajajo iz učnih ciljev za slovenščino v prvi triadi osnovne šole. Kasneje so navedeni tudi primeri, ki ponazarjajo, kako lahko otroci sami spremljajo svoje delo in se posledično urijo v njegovem vrednotenju.

Ključne besede: popravljane napak, formativno spremljanje, nameni učenja, Montessori pedagogika, (samo)preverjanje

Including Students in Correction of Errors

Abstract: The article presents the always current topic in school environment – correction of errors. How to plan lessons in order to enable children to independently recognize their own errors, thus helping them gain better knowledge in the future? That is the key question, to which this article attempts to give a couple of answers or suggestions, which teachers can then incorporate in their work with students. They are based on author's own practice applied in his classroom with the help of knowledge, based on formative monitoring, and deriving from certain principles from the Montessori pedagogy. The main example is based on a dictation exercise and on the presentation of learning purposes, derived from learning objectives for Slovene lessons in the first three grades of primary schools. Later on, some examples are given of how children can monitor their own work, thus practicing their self-assessment.

Keywords: error correction, formative monitoring, learning purposes, Montessori pedagogy, (self-)assessment

Uvod

Popravljanje napak je pomemben del izobraževalnega procesa oziroma poučevanja otrok. Tu se lahko navežemo na razmišljanje o tem, kaj poučevanje sploh je in čemu služi. Poučevanje je dejanje, ki ga učitelji izvajamo premišljeno in z namenom, da bi se učenci lažje nečesa novega naučili (Anderson idr., 2016). Pri popravljanju izdelkov učencev pa se učitelji pogosto znajdemo v položaju, v katerem nehote evalviramo svoje delo, torej način, kako smo določeno vsebino poučevali in kako uspešni smo bili pri tem. Od omenjenega načina se sicer, predvsem po zaslugi načel poučevanja, ki temeljijo na inkluzivnem izobraževanju in formativnem spremljanju, oddaljujemo. To pa je odlična priložnost, da se začnemo zavedati, da napake lahko tudi vključujejo, in sicer učence v samo središče vzgojno-izobraževalnega procesa, tja, kamor dandanes tudi spadajo.

Ob različnih priložnostih se v šolskem kolektivu večkrat zapletemo v diskusijo o tem, kako natančno, na kakšen način in kdaj popravljati izdelke otrok. Menim, da učitelji svoj pedagoški pristop pogosto gradimo na izkušnjah, ki smo jim bili kot šolajoči se posamezniki priča sami, ali pa smo določen pogled na vedno aktualno temo razvili skozi čas našega aktivnega dela z otroki in hospitiranja pri kolegih. Svoj pogled na napake izgrajujem na aktivnem sodelovanju na različnih izobraževanjih, ob prebiranju literature in predvsem skozi odzive otrok, ki jih vsakodnevno spremljam.

Zagotovo pa ne morem mimo dejstva, da ima velik vpliv na moje vzgojno-izobraževalno delo italijanska zdravnica in predana pedagoginja Maria Montessori.

Vaja nareka in nameni učenja

Kot izhodišče za nadaljnjo razpravo bi vam rad predstavil besedilo v izvirni obliki, ki ga je po vaji nareka¹ zapisal otrok, ki sem ga poučeval v tretjem razredu osnovne šole.

»Sem Jan Buh. Hodim v 3. razred. Ubiskujem šolo v Kopru. Moj najboljši prijatelj je Matjaž Ribič. Jutri bo star 9 let. Kakšno presenečenje naj mu pripravim. Zelo rad ima kocke, knigo z naslovom Gašper Gašper, čokoladne sladkarije in glazbo. Joj to bo težka odločitev! Povabiv ga bom na koncert Adija Smolarja v Piran.«

Kaj ste v besedilu najprej opazili?

Kdor je v besedilu najprej opazil kaj drugega kakor napake, je na dobri poti, da deli podoben pogled na delo otrok skupaj z mano. Če pa ste med tistimi, ki so vas najprej pritegnile napake, se prihodnjič spomnite naslednje misli: »Napake ločujejo ljudi, njihovo popravljanje pa jih združuje.« (Montessori 2011, str. 265) 

¹ Nameni učenja v povezavi z vajo nareka so predstavljeni v tabeli 1.

Tabela 1: Nameni učenja v povezavi z vajo nareka

UČNI CILJI IZ UČNEGA NAČRTA	NAMENI UČENJA
Učenci: → razvijajo pravopisno zmožnost – postopoma, sistematično in individualizirano spoznavajo, usvajajo in utrjujejo: – zapis besed z nekritičnimi glasovi; – zapis besed s kritičnimi glasovi; – rabo velike začetnice na začetku povedi; – rabo velike začetnice v lastnih imenih bitij; – rabo velike začetnice v bližnjih lastnih zemljepisnih imenih; – rabo končnih ločil (pika, vprašaj, klicaj); – rabo vejice pri naštevanju; – pisanje vrstilnih števnikov do 100 s številko.	Učim se: → Pravilno zapisati besede, ki se izgovorijo drugače kot zapišejo (težje besede). → Ustrezno uporabljati veliko začetnico (začetek povedi, imena bitij, krajev, <i>naslovov</i>²). → Uporabljati ustrezna ločila (vejica, pika, klicaj, vprašaj). → Pravilno zapisati število (s piko ali brez – vrstilni ali glavni števniki).
Učenci: → sistematično razvijajo branje z razumevanjem in pisanjem preprostih besedil: – ustno vrednotijo svojo pisno zmožnost in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali.	Učim se: → Samostojno prepoznati, kaj sem v besedilu naredil dobro in kje moram biti v prihodnje bolj pozoren. → Narediti načrt za izboljšavo svojega dela v prihodnje.

² V operativnih ciljih učnega načrta za slovenščino v 1. triadi ni predvidena raba velike začetnice pri stvarnih lastnih imenih.

Kaj je napaka?

Slovar slovenskega knjižnega jezika v prvem pomenskem delu navaja sledeče: Kar ni v skladu z določenim pravilom, določeno normo. Kasneje poda tudi primere dejanske rabe: slovnična, pravopisna napaka. Napako smo torej jezikovno opredelili, vendar nam to na tem mestu ne pomaga prav dosti, zato moramo svojo pozornost usmeriti drugam, tja, kamor želimo usmeriti tudi učence – k napredku. K aktivnostim in delu, ki jim bodo omogočale napredek. Mar ni napredek zavedanje česa, česar se prej nismo zavedali in nas vodi k izpopolnitvi tega, kar je bila sprva nepopolno ali nam je predstavljalo celo nepremagljivo oviro (Montessori, 2009)? Misel se zelo povezuje s slovarsko razlago pomena besede napredek, ki ga opredeljuje kot prehod z nižje stopnje na višjo glede na kakovost. Hkrati pa lahko v njej prepoznamo mnogo dejstev, s katerimi se soočajo učenci med in po opravljenem delu v šoli.

Na svoji poklicni poti še nikoli nisem srečal nobenega otroka, ki bi si želel delati napake. Pogosto pa se mi pripeti, da bi kdo izmed otrok svojo napako rad predčasno popravil oziroma jo celo pravočasno prikril. Zdi se, kot da učenci sami sporočajo, da do napak ni treba gojiti negativnih čustev, hkrati pa se mi postavlja novo vprašanje. Čemu potem tako pogosto poudarjanje napak? Tukaj se mi poraja rek, ki pravi, da se iz napak učimo, vendar se mi zdi, da ga ne gre jemati dobesedno. Če želimo, da bi se učenci danes učinkovito učili, potrebujejo čas ter postopnost in učenje, ki je povezano s čustvi, interesi ter socialno interakcijo (Grah idr., 2017). To pa so zagotovo elementi, ki lahko privedejo do kulture dobre skupnosti, ki temelji na učinkovitem prepletu zavzetega dela in dobrega počutja (prav tam). Na tem mestu bi se navezal še na pomen predstavitve namenov učenja, ki pri učencih ne krepijo samo boljšega razumevanja in poznavanja lastnega učenja, temveč odpirajo tudi prostor za jasnejše opredelitve kriterijev lastne uspešnosti, ki pa, po mojem mnenju, ključno vpliva na razvijajočo se zmožnost samovrednotenja.

Marsikdaj pogled na pisni izdelek učenca, ki je popravljen in prečrtan, zmoti tudi pozornost učitelja, ki ga ponovno pregleduje. Lahko se vprašamo, kakšno sporočilo je to šele za mladostnika. Ali bodo učenci zaradi vedno znova zelo nazorno popravljenih napak res izboljšali svoje znanje? Sam menim, da ne, saj tovrstna sporočila učenci pogosto pripisujejo zunanjim dejavnikom motivacije ter se posledično ne zavedajo povezave med svojim delom in posledicami le-tega (Pečjak in Gradišar, 2015). Seveda se ob tem poraja še vprašanje o negativnih čustvih, ki niso redek odziv pri učencih, ko se soočijo s poudarjenimi napakami na svojem izdelku. Tovrstna sporočila zelo slabo vplivajo na nadaljnje učenje in hkrati hromijo otroški občutek lastne sposobnosti (prav tam).

Napake, ki vključujejo

Kako pogledati na napake drugače? Na način, ki bi omogočal, da bi učeči se posamezniki sami popravljali svoje napake ter jih mogoče celo prepoznavali. Da bi bilo popravljanje napak delo otrok in ne samo učiteljev. Sam se trudim, da v razredih vzpostavljam učna okolja, ki bodo kar se da v največji možni meri omogočala samostojnost učencev pri njihovem delu. Omogočati otrokom, da svoje delo sami preverijo, ga natančno pregledajo in ga imajo možnost popraviti, je, po mojem mnenju, ključnega pomena pri navajanju na sprejemanje odgovornosti za svoje delo. To pa je razlog, da pri večini vaj učencem sprva ponudim možnost, da najprej sami preverijo ustreznost svojega zapisa, in sicer na način, da jim dam pravilen zapis, ki ga primerjajo s svojim. Seveda moram poudariti, da je bil sprva odnos otrok do dane možnosti površen. Otroci niso natančno pregledali svojega besedila in ga primerjali s pravilnim. To dejstvo me je pri delu motilo in sem iskal rešitev novonastalega problema, saj sem želel z omenjenim načinom dela oziroma pristopom nadaljevati. Učencem sem tako predstavil kriterije uspešnosti, ki so se navezovali na predstavljene namene učenja. Tako je vztrajanje pri tovrstnem načinu počasi začelo prinašati zelene učinke. Velik delež otrok je začel svojo pozornost usmerjati v popravljanje lastnih napak. Posamezniki so začeli tudi primerjati svoje napake z nepravilnostmi s prejšnjih vaj. Med opazovanjem dela učencev sem bil najbolj presenečen, ko se je vzpostavilo vzdušje, v katerem je bilo popravljanje napak najprej delo otrok in je šele kasneje postala to učiteljeva naloga. Kot učitelj pa sem zaznal še eno pomembno lastnost opisanega načina dela. Veliko otrok je doživelo občutek uspešnosti pri svojem delu, ki so ga uspeli samostojno in v danem časovnem okviru končati. Tukaj bi se rad navezal na pomenljivo misel gospe Anič, ki pravi, da ni nič uspešnejšega kot uspeh sam (Pečjak in Gradišar, 2015).

Doživljanje uspeha zagotovo krepi samozavest učencev in povečuje njihovo motivacijo za delo. Ključ do zavedanja lastnega uspeha pri delu pa je v tem, da skupaj z učenci sooblikujemo kriterije uspešnosti, ki so jim v pomoč pri evalviranju lastnega dela in prepoznavanju dejstva, kje v procesu učenja se trenutno nahajajo. To jim nudi oporo, ki jim pomaga pri popravljanju lastnih izdelkov.

Možnost popravljanja napak seveda ni nekaj novega. Omenjeni način samopreverjanja opravljenega dela oziroma tako imenovana kontrola napake izhaja iz Montessori pedagogike. Montessori pa izraz opredeli takole: »Pod izrazom »kontrola napak« razumemo vsako sredstvo, ki nam pove, ali gremo proti cilju ali se od njega oddaljujemo.« (Montessori, 2011, str. 262)

Nadaljnje možnosti

Navedel sem primer za uporabo tovrstnega samopreverjanja pri spremljanju pravopisne zmožnosti otrok. Možnosti za vključevanje lastnega preverjanja pa je veliko več kot samo pri pisanju nareka in besedil različnih vrst. Naj opišem še nekaj ostalih primerov, ki jih pogosto ponudim učencem. Reševanje matematičnih nalog ponuja podobne priložnosti. Učenci sami preverijo ustreznost rezultatov rešenih nalog na delovnih listih, lahko tudi v delovnih zvezkih. Rezultate v razredu vedno pripravim na za to določeno mesto, ki ga določimo z otroki. Prav tako je primer rešenih nalog najpogosteje na eni podlagi (papirju), tako da se morajo učenci med seboj dogovarjati in sodelovati, kako bodo lahko preverili rešitve.

Pri uporabi različnih didaktičnih pripomočkov za dejavnost otrok, lahko na hrbtno stran pripravljenih kartončkov zapišemo rešitev (slika 1). Tako lahko otroci po opravljeni nalogi sami preverijo, ali so račun pravilno izračunali ali ne. Tovrstna kontrola napake omogoča ponavljanje in utrjevanje že izračunanih računov. Pri načrtovanju posameznih nalog lahko v samo strukturo računskih operacij vpletemo primere, ki otrokom pomagajo prepoznavati vzorce ter usvajati posamezne pomembne matematične zakonitosti (npr. ohranjanje razlike, zakon o zamenjavi), ki jih preko reševanja samostojno ozaveščajo. Ta način je še posebej dobrodošel pri utrjevanju poštevanke, saj otrokom omogoča vajo ponavljanja v lastnem tempu, hkrati pa se otroci urijo v znanju poštevanke.



Slika 1: Računske sestavljanke.

Kartice z nalogami delov celote na fotografiji so namenjene kot dodatni material pri delu s konkretnimi deli celote – modeli posameznih krožnih izsekov, ki predstavljajo del celote (slika 2). Učenci prenašajo znanje s področja konkretnega dela z materiali na področje abstraktnega tako, da tvorijo pravičen zapis v obliki ulomka. Pravilnost svojega zapisa lahko preverijo na posamezni kartici, ki na sprednji strani grafično



Slika 2: Kartice za samostojno delo pri prepoznavanju delov celote.

prikazuje del celote, na hrbtni pa je zapis tako v obliki ulomka kot tudi z besedo. To otrokom omogoča, da ob preverjanju rezultatov sami spoznavajo in pravilno uporabljajo matematično terminologijo.

Ujemanje ustreznih parov lahko ponazorimo z enakimi barvami ali barvnimi odtenki (slika 3 in slika 4). Prikazane trodelne kartice vodijo dejavnost otrok od branja z razumevanjem do ustreznega razporejanja posameznih faz v življenjskem krogu metulja in fižola. Vsaka posamezna faza je predstavljena s pomočjo treh kartic. Na eni kartici je slika, ki prikazuje določeno stopnjo v razvoju živali ali rastline. Na drugi kartici je preprost opis. Tretja kartica pa s ključno besedo poimenuje fazo življenjskega kroga. Enaki barvni okviri kartic otrokom omogočajo, da sami ugotovijo, ali so tvorili pravi življenjski krog ali ne. V nadaljevanju dela pa otroci tvorijo zapis življenjskega kroga v zvezek in posamezne faze ustrezno ilustrirajo.



Slika 3: Kartice za sestavljanje življenjskega kroga fižola.

Otrokom lahko pripravimo tudi naloge, ki imajo točno določeno število elementov, ki samo v popolno pravilni razporeditvi tvorijo ustrezno celoto (slika 5). Na sliki je prikazana preprosta sestavljanika, ki je namenjena vaji branja in štetja števil do dvajset. Vsak del sestavljanke je drugačne oblike in le pravilno





Slika 4: Kartice za sestavljanje življenjskega kroga metulja.

polaganje koščkov vodi do zelenega končnega cilja – sestavljene slike. Otroci med delom primerjajo števila in iščejo ustrezne pare. Veliko otrok pa se odloči tudi za sestavljanje slike na podlagi prepoznavanja oblik posameznega koščka sestavljanke. V tem primeru je na mestu, da nas zgolj pravilno sestavljena slika ne zavede pri vrednotenju znanja posameznega otroka.



Slika 5: Branje in štetje naravnih števil do 20.

Podoben primer je prikazan tudi pri razvrščanju ustreznega števila predmetov glede na množico (slika 6). Prikazani način otroke usmerja k iskanju ustreznega števila predmetov (gumbov) glede na lastnost, ki jo morajo prepoznati. Uspešnost svojega dela otroci

preverijo na hrbtni strani podlage, kjer je pravilno število gumbov opredeljeno s simbolnim in konkretnim zapisom (s števkami ter grafično).



Slika 6: Podlage za razvrščanje predmetov glede na prepoznano lastnost.

Za razvijanje poimenovalne ter pravopisne zmožnosti pa lahko za samostojno delo otrok in pomoč pri njihovem samopreverjanju pripravimo kontrolne kartice (slika 7), s pomočjo katerih učenci preverijo, ali so bitja in predmete pravilno poimenovali in zapisali ali ne. Otroci najprej s pomočjo štipaljk odtisnejo ustrezno besedo, nato pa svojo pravilnost preverijo s kontrolno kartico. Sprva pa lahko kontrolne kartice uporabimo tudi samo za poimenovaje ustreznih predmetov, bitij.

Glavni namen vsega je, da so otroci pri svojem delu kar se da samostojni in neodvisni oziroma avtonomni. Avtonomija pa je pomembna, ker dviguje učenčevo notranjo motivacijo, njegovo prepričanje o lastnih sposobnostih ter večja (samo)spoštovanje (Pečjak in Gradišar, 2015).

Sklep

Predstavljam si marsikatero pomisleke, ki se komu izmed vas porajajo, saj sem jih imel ob uvajanju tovrstne možnosti tudi sam. Ali ne bodo otroci preprosto samo prepisali ustreznih rešitev, v kakšnih primerih morda celo pred opravljenim delom? To vprašanje so mi v preteklosti zastavili celo nekateri otroci. Odgovor pa je bil preprost. Kdor bo tovrstno priložnost izigral, bo ogoljufal samega sebe. Ali je kdo izmed vas tak, ki bi rad goljufal samega sebe? Pritrdilnega odgovora na zastavljeno vprašanje do sedaj še nisem dobil.

Občutek lastne vrednosti je z vidika vsakega posameznega otroka izredno pomemben. K razvoju tega pripomore tudi dejstvo, kako uspešnega se posameznik počuti. To je le eno izmed področij, na katerega imamo učitelji velik in pomemben vpliv. Verjamem, da se tega dandanes že velika večina od nas zelo dobro zaveda. Ko boste naslednjič popravljali izdelke otrok, imejte v mislih, da lahko napake tudi vključujejo.

Viri in literatura:

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. ... (ur.). (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksomija izobraževalnih ciljev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bregant, T. (2014). *Kaj pa šola?* Pridobljeno 1. 8. 2018 s spletne strani <https://familylab.si/kaj-pa-sola/>.

Bregant, T. (2014). *Učenje iz šole za življenje – floskula, mit ali nevrofiziološko dejstvo?* Pridobljeno 1. 8. 2018 s spletne strani <https://familylab.si/wp-content/uploads/2017/08/Ucenje-iz-sole-za-zivljenje.pdf>.

Brunauer Holcar, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M. ... (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grah, J., Brunauer Holcar, A., Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J., Skvarč, M. ... (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno 30. 10. 2018 s spletne strani <https://fran.si>.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2011). Pridobljeno 30. 10. 2018 s spletne strani http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.



Slika 7: Težje besede.



Slika 1: Vrt dobrega počutja.

**Tanja Črnivec,**
OŠ Stična

Promocija zdravja v 1. razredu

IZVLEČEK: Zdravje je osnova za dobro in uspešno življenje. To velja tako za vsakega posameznika kot tudi za katerokoli skupino odraslih ali otrok. Tudi šola vzgaja učence tako, da bodo znali poskrbeti za svoje zdravje. V prvem razredu učenci podrobneje spoznajo načine ohranjanja zdravja: namen obiska zdravnika in dovolj spanja, skrb za prijazne odnose, zdrava prehrana, gibanje in higiena. Pri predmetu spoznavanja okolja smo izpeljali projekt Promocija zdravja. V ta namen smo iz papirja izdelali model Vrt dobrega počutja, na katerega so učenci za izvedeno dejavnost nalepili plodove. S tem so bili motivirani za nadaljnje delo, hkrati je bila to tudi nagrada. Dejavnosti, ki smo jih izvedli, so: obisk zdravnika, beleženje časa spanja, udejanjanje izžrebanih bonov za prijazne odnose, izdelava enostavne družabne igre, kuhanje zelenjave, priprava sadne kupe, vsakodnevno razgibavanje in poslušanje deklamacije pesmi Sladkosned.

Ključne besede: promocija zdravja, skrb za zdravje, učenci, spoznavanje okolja

Health Promotion in First Grades

Abstract: Health is the basis for good and successful life. That is true for each individual as well as any group of adults or children. School also educates its students so they will know how to take care of their health. First-graders learn many ways of health preservation in detail: the purpose of visits to the doctor, getting enough sleep, keeping friendly relations, eating healthy food, physical activity, and hygiene. We carried out a project called Promotion of health within the Environmental Study subject. For that purpose, we created a paper model of a Wellness garden, on which students glued different fruits after they finished an activity. We carried out the following activities: a visit to the doctor, taking notes of sleeping hours, drawing lots for receiving coupons for friendly relations, creating a simple board game, cooking vegetables, preparing a fruit salad, doing physical exercise every day, and listening to the recitation of a poem called Sweet-toothed boy.

Keywords: health promotion, taking care of health, students, environmental study.

Uvod

»Promocijo zdravja v šoli lahko opredelimo kot katerokoli dejavnost, s katero izboljšamo in/ali zaščitimo zdravje celotne šolske skupnosti. Vzgoja za zdravje v šoli je komunikacija, pomeni povezovanje dejavnosti s poučevanjem in učenjem, ki se nanaša na znanje, prepričanja, navade, vrednote, veščine in kompetence. Pogosto je osredotočena na posamezne zdravstvene teme, lahko pa vključuje pogled na naše zdravje na bolj celostni način. Promocija zdravja in sodobni koncepti izobraževanja uporabljajo sodelovalni pristop.« (Promocija zdravja v šoli: Dokazi za učinkovito ukrepanje, 2014) Vzgoja za zdravje v šolskem okolju je pomembna, saj dobro počutje učencev vpliva na njihovo uspešnost pri učenju.

Projekt Promocija zdravja – Vrt dobrega počutja

V učnem načrtu je v okviru tematskega sklopa Človek tudi tema Skrb za zdravje. Da bi učencem vsebino kar najbolj približala, sem v spomladanskih mesecih izvedla projekt Promocija zdravja. Trajal je približno dva meseca. V njem so sodelovali učenci in starši 1. a razreda. V času trajanja projekta smo obiskali zdravstveni dom in opravili sistematski pregled.

Učenci 1. razreda so spoznali (Učni načrt za spoznavanje okolja, 2011, str. 12):

- da zdrav način prehranjevanja, telesne vaje in počitek omogočajo rast in razvoj,

- da nekatere stvari, ki jih dobijo v telo iz okolja, lahko škodijo,
- vzroke dobrega počutja ob redni telesni vadbi in pomen redne nege telesa.

Dejavnosti projekta

Pri spoznavanju okolja so učenci izdelali model Vrt dobrega počutja s tremi drevesi in z dvema gredicama, na katere so po vsaki opravljeni dejavnosti nalepili plodove:

- jabolka na jablano (zdrava prehrana),
- slive na drevo slive (gibanje),
- češnje na drevo češnje (prijazni odnosi),
- korenje na gredico (obisk zdravnika in čas spanja),
- zelje na gredico (higiena).

Učenci so bili motivirani za pokušanje raznovrstne zelenjave in sadja, tudi tiste hrane, ki je sicer ne marajo. Dosledno smo izvajali minuto za zdravje, da so se učenci dobro razgibali in lažje sledili pouku.

Za izboljšanje učenčevih odnosov do sošolcev, staršev, starih staršev in razvijanje njihovih delovnih navad sem pripravila »bone«, na katerih so bile narisane in napisane naloge: pomoč pri hišnih opravilih, pogovor z babico ali dedkom, urejanje učilnice, posojanje igrač, pospravljanje svoje sobe, objem, izrekanje lepih besed. Vsak dan so učenci izžrebali en bon, ki so ga nalepili v zvezek za spoznavanje okolja, udeležili in ga nato pobarvali.

Pred sistematskim pregledom smo se pogovorili o obisku zdravnika v času bolezni in skušali odpraviti učenčev strah pred »belimi haljami«. Z beleženjem časa spanja so ozaveštili pomen zadostnega spanja za dobro počutje in uspešno učenje. Večjo skrb smo v času izvajanja projekta namenili tudi osebni higieni, predvsem temeljitemu umivanju rok pred malico.

Uporabljali smo vse učne oblike.

Pred začetkom projekta je učence obiskala medicinska sestra, ki jim je v štirih urah predstavila skrb za zdravje. Učenci so s pomočjo embalaže prehranskih izdelkov, ki jih je prinesla s seboj, sestavljali zdrave obroke hrane.

Uvodna ura – predstavitev projekta Promocija zdravja – Vrt dobrega počutja

V uvodnem delu smo se pogovarjali o tem, kaj vse vpliva na naše zdravje. Zanimivi odgovori so bili: zdrava hrana, pitje vode, biti na zraku, manj gledati v telefon in igrati igrice, redno »kakati in lutati«, ponoči spati, umiti



zobe in sebe ... Končna ugotovitev je bila, da na zdravje vplivajo zdrava prehrana, gibanje, prijazni odnosi, obisk zdravnika, počitek in higiena. Dejavnike zdravja smo napisali na kartončke in pritrčili na Vrt dobrega počutja.

Učence sem seznaniła s potekom naslednjih ur spoznavanja okolja. Vsak teden smo izvedli drugo dejavnost, s katero smo spoznavali dejavnike, ki vplivajo na zdravje. Za uspešno opravljene naloge (poskušanje vse zelenjave in sadja, vsakodnevno gibanje, izboljšanje medsebojnih odnosov, obisk zdravnika in zadostno spanje, umivanje rok pred obroki) smo na naš vrt pritrčili ustrezen sadež ali zelenjavo.

Gredica korenja – dejavnost: obisk zdravnika in zadostno spanje (počitek)

V okviru naravoslovnega dne smo izvedli dejavnost obisk zdravnika in opravili sistematski pregled. Nekateri učenci so bili tudi cepljeni. Pogovorili smo se o tem, kdaj obiščemo zdravnika.

V okviru te dejavnosti smo se pogovarjali o pomembnosti počitka. Prvošolci morajo spati vsaj 10 ur, da je njihovo telo spočito in pripravljeno za dejavnosti, ki jih čakajo v naslednjem dnevu. Pogovorili smo se o posledicah pomanjkanja spanja. Učenci so pripovedovali, da včasih predolgo gledajo televizijo, igrajo video igrice ali težko zaspijo. Ugotavljali so, da so naslednji dan utrujeni, brezvoljni in občutljivi.

Učenci so svoj čas spanja teden dni beležili v preglednico. Rezultati so pokazali, da večinoma učenci spijo dovolj dolgo, povprečno od 8 do 12 ur.

SPANJE
KOLIKO ČASA SI SPAL?

	SREDA	ČETRTEK	PETEK	SOBOTA	NEDELJA	PONEDELJEK	TOREK
	10	10:14 9:04	11	9	10	10	10

Slika 2: Beleženje ur spanja.

Po opravljeni nalogi (izpolnjeni preglednici o času spanja) so učenci izdelali vsak svoj koren in ga pritrčili na Vrt dobrega počutja.

Drevo češnje – dejavnost: izboljšanje medsebojnih odnosov

Z vzgojiteljico sva zaigrali nekaj socialnih prizorov, ki se dogajajo med učencema. Uprizorili sva situacijo, ko učenca:



Slika 3: Gredica korenja.

- drug drugega vljudno pozdravita in se povprašata o počutju,
- ne želita sošolca sprejeti v igro,
- žalita drug drugega,
- ponudita pomoč sošolcu pri urejanju učilnice.

Sledil je pogovor o tem, ali se je kaj podobnega učencem že pripetilo. Pogovorili smo se o njihovem počutju v podobnih situacijah. Poudarili smo pomen dobrega počutja v razredu in se pogovarjali o reakcijah v kočljivih situacijah. »Socialna kompetenca od posameznika zahteva zdravo mero občutka lastne vrednosti in zaupanja vase, lastne odgovornosti in samodiscipline. V odnosu z drugimi se kaže kot pozornost in empatija, torej sočutje oz. sposobnost vživljanja, zmožnost tako kompromisa kot konflikta, poznavanje ljudi, zmožnost kritike, spoštovanje in tolerantnost ter sposobnost vse skupaj verbalno izraziti, torej sposobnost jezikovne kompetence.« (Adler, 2012) Odgovori učencev o ravnanju v primeru, da vrstniki ne sprejmejo sošolca v igro, so bili: je jezen, žalosten, gre povedat učiteljici ali jih prosi, naj ga sprejmejo. Ugotovili smo, da moramo biti prijazni do vseh, tudi do svojih družinskih članov, in narediti kakšno delo tudi sami od sebe (npr. pospraviti čevlje, posodo, postlati posteljo ...).

Prijazne odnose so udeleženi tako, da so vsak dan izžrebali bon z nalogo in ga nalepili v zvezek. Ko so napisano in narisano nalogo opravili, so bon v zvezku pobarvali. Evalvacija je temeljila na pogovoru po opravljeni dejavnosti.



Slika 4: Boni za prijazne odnose

Prijazni odnosi vplivajo na pozitivno razredno klimo. Odnose v skupini krepimo tudi tako, da se družimo izven »delovnega« časa. Izdelali smo preprosto družabno igro, s katero smo utrjevali dobre medsebojne odnose in v povezavi z matematiko tudi geometrijske like.

Opis poteka igre: Igro so učenci na lastno željo igrali med odmori. Predhodno sem vsem natančno razložila pravila igre. V njej je sodelovalo pet učencev. Štirje učenci so stali pred likom (krogom, pravokotnikom, kvadratom ali trikotnikom). Pred vsakim igralcem so bili še štirje enaki liki. Peti igralec je vrgel igralno kocko, na kateri so bili narisani liki, smeško in žalostinko. Če je metalec kocke vrgel trikotnik, je igralec pred trikotnikom stopil na naslednji lik. Metalec je zopet zakotalil kocko. Če je vrgel pravokotnik, se je igralec pred pravokotnikom pomaknil za mesto naprej. Če je igralec kocke zakotalil ☺, so se vsi igralci pomaknili za eno mesto naprej. Če je igralec zakotalil ☹, so se vsi pomaknili za eno mesto nazaj. Zmagal je tisti, ki je najhitreje prišel na zadnji lik.

Igro so učenci dobro sprejeli, tudi poraz jih ni prizadel, nasprotno, motiviral jih je za ponovno igranje. Učitelj podaljšane bivanja me je seznanil, da so igro igrali tudi v popoldanskem času.

Po opravljenih nalogah na bonih in po igranju družabne igre so učenci izdelali plodove češenj in jih prilepili na drevo.

Drevo jablane – dejavnost: pokušanje vse zelenjave in sadja

V učilnico sem prišla kot car Pedenjped, zavita v rdeče ogrinjalo in s krono na glavi. Učencem sem deklamirala pesem Sladkosned Nika Grafenauerja. S tem sem želela učence motivirati, da bi razmišljali o napakah v prehranjevanju in o njenih posledicah.

Niko Grafenauer: Sladkosned

*V pedenjcarstvu umno vlada
visočanstvo Pedenjped.
Tam se toči limonada
in ponuja sladoled.*

*Torta, puding, čokolada,
vse leti v prepad brez dna.
V pedenjcarstvu je navada,
da se car ves dan sladka.*

*Kakor boben se napoka,
niti hip ni praznih ust.
Potlej se krivi in stoka,
v posteljo gre na dopust.*

(Vir: N. Grafenauer (2011). Pedenjped.)

Učenci so odgovorili na vprašanja o pesmi:

- Kdo živi v pedenjcarstvu? (Visočanstvo Pedenjped.)
- Kaj rad je ali pije Pedenjped? (Limonado, sladoled, torto, puding, čokolado.)
- Kaj rad dela Pedenjped? (Se ves dan sladka, vedno nekaj je.)
- Kaj se zgodi s Pedenjpedom? (Ne počuti se dobro, slabo mu je, leže v posteljo.)
- Zakaj se tako počuti? (Zaradi uživanja sladkarij in sladkih pijač. Ker se naje kakor boben.)
- Kaj bi moral Pedenjped narediti, da se ne bi slabo počutil? (Moral bi jesti zdravo, veliko sadja in zelenjave, piti vodo in se več gibati.)
- Ali ste tudi vi kdaj podobni Pedenjpedu? (Da.)
- Ali mislite, da se bo Pedenjped potrudil jesti bolj zdravo? (Da./Ne.)
- Kaj se bo najverjetneje zgodilo, če tega ne bo storil? (Zbolel bo.)

Učencem sem predlagala, naj bodo tega dne Pedenjpedi, se trudijo jesti bolj zdravo in se navajajo na okuse, ki jih ne marajo. Skuhali so si zelenjavo in si pripravili sadno kupo. Pred pripravo jedi so si učenci nadeli predpasnike, si dobro umili roke, oprali zelenjavo in sadje, prineseno od doma. Narezano zelenjavo so stresli v eno posodo, sadje v drugo. Skuhano zelenjavo so pojedli. Z vzgojiteljico sva spodbudili učence, da so poskusili tudi manj priljubljeno zelenjavo in sadje. Na razrezano sadje smo dodali smetano, vendar smo poudarili, da je sicer ne uživamo pogosto.

Z učenci smo se pogovorili, kateri okus jim je bil najbolj všeč in katero zelenjavo oz. sadje so jedli prvič. Ugotovili smo, da z različno vrsto hrane dobimo v svoje telo različne hranljive snovi in vitamine, ki si jih telo ne izdelava samo. Učence sva spodbudili, da pri kosilu poskusijo vse.

Ko so učenci poskusili vso zelenjavo, tudi tisto, ki je ne marajo, so na Vrt dobrega počutja prilepili vsak svoje jabolko.

Drevo slive – dejavnost: gibanje

Z učenci smo se pogovorili o pomenu gibanja za zdrav način življenja. Poudarili smo pomembnost kraja gibanja. V gozdu je zrak manj onesnažen kot v bližini cest, zato smo se odločili, da prvo dejavnost v sklopu gibanja izvedemo v gozdu. Učenci so skakali v višino (preskakovanje podrtih dreves) in daljavo (preskakovanje namišljenega potočka). Gibalne dejavnosti smo izvajali tudi v učilnici vsak dan med učnimi urami kot »minuto za zdravje«, v kateri smo:



- se razgibali z elastiko,
- preskakovali kolebnico,
- kotalili žogice,
- žogice vodili z nogo,
- vodili žoge,
- tekli,
- se lovili.

Po enem tednu izvajanja so učenci na Vrt dobrega počutja na drevo pritrčili slive.

Gredica zelja – dejavnost: umivanje rok pred obroki

Z vzgojiteljico sva izpostavili pomen higiene zob in rok. Učenci so pred vsako malico ob pripovedovanju zgodbe Traktor pelje na nazoren način spoznali temeljito umivanje rok in posnemali umivanje rok ob umivalniku. Učenci so povedali, da si roke umivamo, ko so umazane in pred jedjo. Umivamo si jih toliko časa, da zapojemo pesem Ringaraja.

TRAKTOR PELJE

Traktor pelje po cesti do travnika, na katerem raste trava (dlani drgnemo drugo ob drugo, nato podrgnemo še hrbtni površini obeh rok).

Traktor vzame kosilnico (razklenemo prste, jih prekrižamo in s premikanjem naprej in nazaj zdrgnemo vsak prst posebej).

Ko je trava pokošena, traktor z obračanjem suši pokošeno travo (primemo palec in ga umivamo s krožnimi gibi – najprej na eni in nato na drugi roki).

Ko je trava posušena, traktor travo na obeh travnikih pograbi (dlan ene roke malo upognemo in z drugo roko s konicami vseh pet prstov popraskamo najprej po eni dlani in nato po drugi).

Ko je travnik očiščen, se traktor odpelje (primemo zapestje in ga krožno vrtimo v obe smeri, ponovimo z drugo roko, ob tem rečemo: »Spet bom prišel, ko bo trava visoka.«).

(Zdrave navade predšolskih otrok, 2017)

En teden smo pred malico vsak dan spremljali umivanje rok in za opravljeno nalogo na gredico prilepili zelje. Ugotovili smo, da je umivanje rok pred jedjo zelo pomembno za ohranjanje zdravja.

Dokončan Vrt dobrega počutja smo si z učenci ogledali, povzeli dejavnosti in naredili analizo. Učencem so bili najbolj všeč gibanje, družabna igra in kuhanje, manj urejanje učilnice in pospravljanje sobe.



Slika 5: Izdelan Vrt dobrega počutja v projektu Promocija zdravja.

Sklep

V okviru projekta Promocija zdravja – Vrt dobrega počutja smo izvajali različne dejavnosti, s katerimi so učenci spoznavali pomen in načine ohranjanja zdravja. Učenci so se z zanimanjem aktivno vključevali v dejavnosti. Ob zaključku je bil Vrt dobrega počutja napolnjen z različnimi plodovi. Nekatere dejavnosti še vedno vključujemo v pouk ali jih izvajamo med odmori: umivanje rok z zgodbo Traktor pelje, minuto za zdravje ob zaključku prve ure in po dopoldanski malici, družabno igro. Pri kosilu učence spodbujamo, da poskusijo hrano, ki je ne marajo.

Zavedajmo se, da s svojim zgledom nevede vzgajamo in učimo. »Besede mičejo, zgledi vlečejo.«



Viri in literatura:

Adler, E. (2012). *Ključni dejavnik Socialna kompetenca*. Psihopolis, Novi Sad.

Belovič, B. in drugi (2017). *Zdrave navade predšolskih otrok*. Pridobljeno 15. 5. 2018 s spletne strani: www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/program_vz_vrted_delavnice_2017.pdf.

Grafenauer, N. (2011). *Pedenjped*. Mladinska knjiga: Ljubljana.

Kolar, M. in drugi (2011). *Učni načrt*. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Pridobljeno 12. 4. 2018 s spletne strani: www.mizs.gov.si.

Promocija zdravja v šoli: *Dokazi za učinkovito ukrepanje*. (2014). Pridobljeno 7. 4. 2018 s spletne strani: www.nijz.si.



Slika 1: Didaktična igra Tromejček



Lea Jensterle,
Osnovna šola Josipa
Vandota Kranjska Gora

Krepitev obmejne mobilnosti med šolami

IZVLEČEK: Na Osnovni šoli Josipa Vandota Kranjska Gora že več let potekajo večjezične in medkulturne dejavnosti s šolami v Avstriji, v preteklosti tudi v Italiji. Sodelovanje v inovacijskem projektu Čezmejno sodelovanje med šolami – izziv ali vsakodnevna praksa je še dodatno nadgradilo obmejno sodelovanje. Pri tem so še posebej izpostavljene večjezične in medkulturne dejavnosti, ki potekajo v okviru delavnic. Te so celostno zasnovane in prilagojene učencem v slovenski in avstrijski obmejni šoli ter upoštevajo njihove različne interese in znanje obmejnih jezikov. Delavnice so podprte z večjezično in medkulturno didaktično igro Tromejček za učenje treh obmejnih jezikov: slovenščine, nemščine in italijanščine, kar je podrobneje predstavljeno v napisanem prispevku.

Ključne besede: obmejna mobilnost, učenje obmejnih jezikov, celostno učenje, večjezične in medkulturne delavnice, didaktična igra Tromejček



Strengthening the Mobility between Schools in the Border Region

Abstract: For the past few years, the primary school of Josip Vandot in Kranjska Gora has taken part in multilingual and intercultural activities with Austrian (and previously also with Italian) schools. Their cooperation in the innovative project called Cross-border cooperation between schools – challenge or everyday practice has further upgraded their cross-border cooperation. It especially highlights multilingual and intercultural activities within different workshops. Those are comprehensively designed and adapted to students in Slovenian and Austrian schools in the border region, while regarding their different interests and languages in the border region. The workshops are supported with the multilingual and intercultural didactic game Tromejček (Tripoint) for the learning of the three languages in the border region, i.e., Slovenian, German and Italian, which is further explained in the article.

Keywords: mobility in the border region, learning of border region languages, integrated learning, multilingual and intercultural workshops, didactic game Tromejček

Uvod

Osnovna šola Josipa Vandota Kranjska Gora v sodelovanju z obmejnimi šolami in vrtci v Avstriji, v preteklosti tudi v Italiji, že več kot deset let razvija večjezične in medkulturne dejavnosti, s cilji:

- spoznavati jezike in kulture sosednjih držav,
- spodbujati sodelovanje in druženje učencev in učiteljev obmejnih šol,
- izgrajevati jezikovne in medkulturne zmožnosti vključenih,
- spoznavati naravne in kulturne znamenitosti obmejnih krajev ter
- razvijati nove didaktične pristope pri učenju in poučevanju tujih jezikov.

Številne naravne in kulturne znamenitosti krajev v bližini tromeje spodbujajo k razvoju turističnih in športnih dejavnosti in z njimi povezane zaposlitve, kar dnevno spodbuja k rabi tujih jezikov. Z različnimi jeziki se srečujejo tudi otroci, v vrtcu, šoli in v prostem času.

Učenje in poučevanje tujih jezikov ima v zgodnjem otroštvu velik pomen. Veliko razlogov, ki govorijo v prid zgodnjemu učenju tujih jezikov, navede evalvacijska študija – Dodatni tuji jeziki v otroštvu, ki med številnimi razlogi povzema, da so pozitivni učinki učenja tujega jezika ne samo jezikovni, ampak da vključujejo razvoj

otrokove kreativnosti, spomina in slušnih zmožnosti ter tudi hitrejše napredovanje pri branju in pisanju v svojem maternem jeziku (Pižorn, 2009, str. 6).

Novi didaktični pristopi učenja in poučevanja tujih jezikov motivirajo otroke za učenje tujih jezikov in posledično doprinesejo k napredku na različnih področjih otrokovega razvoja.

Večjezične in medkulturne delavnice

Večjezične in medkulturne delavnice so del vizije šole. Predstavljajo inovativen, celostni pristop k učenju in poučevanju obmejnih jezikov, slovenščine, nemščine in italijanščine. Učenci si jezikovne in medkulturne zmožnosti izgrajujejo preko igre in aktivnega sporazumevanja ter sodelovanja z učenci in učitelji iz sosednjih držav.

Delavnice spodbujajo učence k različnim miselnim in praktičnim aktivnostim ter jih opogumljajo za spoznavanje jezikov in kultur sosednjih držav. Pri izbiri vsebinskih področij želimo ustreči različnim interesom in željam otrok, ki s svojim sodelovanjem in izražanjem čustev hitro pokažejo, ali so jim pripravljene vsebine delavnic blizu ali ne. Otrokom prilagojene vsebine in različne aktivnosti spodbujajo k aktivnejšemu učenju tujih jezikov, jih motivirajo za nadaljnja druženja in kar je najpomembnejše, obogatijo njihove občutke, krepijo zadovoljstvo in samozaupanje v lastno iznajdljivost in preizkušanje različnih jezikov. Delavnice so zasnovane medpredmetno in povezujejo različne predmete in področja. Vključujejo gibalne in športne igre, ples, petje in igranje na lastna glasbila in na glasbila Orffovega inštrumentarija; branje, pripovedovanje in poustvarjanje različnih besedil; številne jezikovne didaktične igre, preko katerih učenci razširjajo besedni zaklad in aktivno sežejo po rabi tujega jezika; ustvarjanje različnih likovnih in tehničnih izdelkov, raziskovanje



Slika 2: Osnovna šola Josipa Vandota Kranjska Gora

PROGRAM SREČANJA OSNOVNE ŠOLE JOSIPA VANDOTA KRANJSKA GORA IN LJUDSKE ŠOLE ŠT. LENART PRI SEDMIH STUDENCIH	
8.30	prihod in pozdrav
8.40 – 8.55	malica
8.55	oblikovanje skupin
9.00 – 11.15	delavnice:
	1. Nekaj sladkega 2. Malo po slovensko 3. Pravljično 4. Bralni maraton 5. Nekaj poskočnega 6. Malo po nemško 7. Nekaj lepega 8. Nekaj hitrega
11.15	zaključni ples in sadna kupa
11.45	odhod

Slika 3: Program večjezičnega in medkulturnega druženja obmejnih šol.

naravnih in kulturnih znamenitosti bližnjih obmejnih krajev (slika 3).

Na Osnovni šoli Josipa Vandota Kranjska Gora se v večjezične in medkulturne dejavnosti vključujejo različni strokovni delavci. Prav vsak s svojim vloženim delom doprinese k uspešnosti izvedbe načrtovanih dejavnosti.

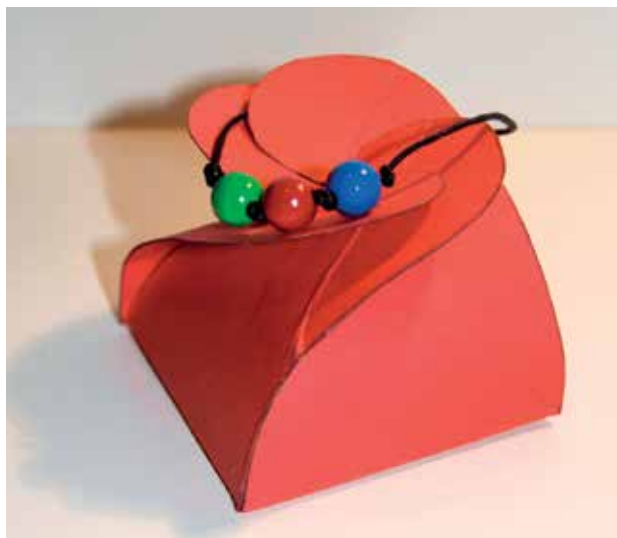
Pri načrtovanju in izvedbi delavnic pogosto sodelujemo tudi z dvojezičnimi učitelji z avstrijske Koroške. Z načrtovanjem delavnic začnemo ob koncu šolskega leta, kjer načrtujemo obseg sodelovanja v naslednjem šolskem letu.

Izhodišča načrtovanja večjezičnega in medkulturnega sodelovanja zajemajo:

- opredelitev glavne teme ali geslo srečanja,
- opis sodelujočih razredov in število udeležencev (otrok in učiteljev),
- opis in vrsto delavnic (npr. ustvarjalna, gibalna, glasbena, pravljica, kuharska, igralna ...),
- predvidene jezike, v katerih se bodo posamezne delavnice izvajale,

- časovni okvir in čas izvajanja posamezne delavnice,
- izvajalce delavnic.

Glede na dogovorjeni načrt delavnic učitelji v nadaljevanju samostojno nadaljujejo s pripravo



Slika 4: Izdelek iz ustvarjalne delavnice.



Slika 5: Voščilnica ob koncu božično-novoletnih delavnic.

vsebine in poteka posamezne delavnice. Pri izboru vsebin delavnic so v ospredju močna področja posameznega učitelja. To jih še dodatno motivira in doprinese k samozavestnejši in bolj kakovostni izvedbi delavnic.

Na delavnicah so učenci razdeljeni v manjše, jezikovno mešane skupine, kar jih spodbuja k aktivnejši in pogostejši rabi jezika ter medsebojni povezanosti. Skupina učencev torej šteje od 6-8 članov. V vsaki skupini določimo vodjo, ki člane vodi od ene delavnice k drugi, da se udeleženci ne bi izgubili oz. pravočasno zamenjajo delavnico. Delavnice se izvajajo v istem dnevu in potekajo v različnih učilnicah, knjižnici, mali in veliki telovadnici. Predhodno prostore ustrezno označimo, da se učenci lažje na šoli orientirajo.

Učenci, tako naši kot učenci iz Avstrije, radi sodelujejo v delavnicah in imenitno se jim zdi, da prostore, v katerih potekajo delavnice, sami zamenjajo, poiskati morajo novo delavnico, kar pomeni, da imajo veliko priložnosti za sodelovanje, kjer uporabljajo različne jezike in medsebojno komunicirajo.

Izvedene večjezične in medkulturne delavnice se zaključijo s kakovostno refleksijo vključenih strokovnih delavcev, kar doprinese k nadgradnji dela.

Na slikah 4 in 5 sta predstavljena izdelka ustvarjalnih delavnic, zapestnica v barvah sodelujočih držav, in voščilnica.

Didaktična igra Tromejček

Ideja za nastanek igre izhaja iz geografske lege Občine Kranjska Gora, ki meji na dve sosednji državi, Avstrijo in Italijo, kar že vrsto let predstavlja uspešno druženje in sodelovanje prebivalcev obmejnih občin. V bližini Kranjske Gore, na meji z Italijo, pa se nahajajo Rateče. Vasica, iz katere vodi pohodniška pot na Peč (Tromejo), vrh, ki je skupen trem državam, Sloveniji, Avstriji in Italiji.

Večjezična didaktična igra je dobila ime po omenjenem vrhu. Učence na celosten in igriv način spodbuja k učenju treh obmejnih jezikov, slovenščine, nemščine in italijanščine, ter popelje igralce k raziskovanju naravnih in kulturnih znamenitosti krajev Zgornjesavske, Ziljske in Kanalske doline.

Z igro učenci:

- izgrajujejo jezikovne in medkulturne zmožnosti,
- razširjajo besedni zaklad maternega in tujih jezikov,
- razumejo in upoštevajo pravila didaktične igre,
- zbrano poslušajo in se gibalno, likovno in besedno odzivajo,

- urijo vztrajnost in izboljšujejo medsebojno sodelovanje.

Igro sestavljajo igralna plošča, trije planinci, jezikovne kartice in dve igralni kocki.

Na prvi kocki so barvasti krogi, ki določijo način izvajanja naloge (preko giba, slike ali besede), na drugi pa zastave držav, ki povedo, v katerem jeziku mora biti naloga opravljena. Jezikovne kartice so sestavljene iz dveh delov, slik, ki so jih ustvarili učenci OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora, in zapisanih besed v treh jezikih, slovenščini, nemščini in italijanščini. Kartice so razvrščene v pet sklopov: Jaz in šola, Jaz in letni časi, Jaz in zdravje, Jaz in bližnja okolica ter Jaz praznujem. V igri se lahko uporabi posamezen sklop kartic, lahko pa se jih pomeša in se utrjuje besedišče različnih tem. Učitelj lahko z učenci izdelava dodatne kartice novih jezikovnih sklopov ter s tem dodatno razširi besedišče.

Na začetku se igralci razdelijo v tri skupine. Vsaka skupina dobi svojega planinca. Planinec hodi po poti, kjer so fotografije različnih, ogleda vrednih obmejnih krajev. Ko igralec vrže kocki in izvleče jezikovno kartico, mu barve določijo, na kakšen način mora ostalim članom svoje skupine predstaviti besedo na jezikovni kartici, člani pa jo morajo ugotoviti in rešitev povedati v jeziku, ki ga je določila kocka z zastavami. Izjema je le oranžni krog na kocki, saj igralci po želji izberejo pesem, ki ni vezana na vsebino izvlečene kartice.



Slika 6: Primer jezikovnih kartic.

Če povedo pravilno rešitev, se njihov planinec pomakne za eno mesto naprej. In na vrsti je druga skupina. Igra se zaključí, ko člani ene skupine prvi prispejo na vrh.

Omenjena didaktična igra je bila že večkrat uporabljena v večjezičnih in medkulturnih delavnicah in udeleženci so jo z navdušenjem sprejeli in radi sodelovali.

Sklep

Večjezične in medkulturne dejavnosti, izvedene v obliki delavnic, z uporabo večjezične in medkulturne didaktične igre Tromejšek, predstavljajo primer dobre prakse sodelovanja med obmejnimi šolami. Pozitivne učinke obmejnega sodelovanja, npr. popestritev pouka, pridobivanje in izpopolnjevanje znanja sosedskih jezikov, prispevek k spoznavanju kultur in navad sosednjih držav, stik z naravnimi govorniki jezika sosednje države, navaja tudi doktorska disertacija Večjezičnost in medkulturnost kot profesionalni kapital: izdelava hipotetičnega modela izobraževanja učiteljev na obmejnih šolah (Pevce Semec, 2017). Avtorica v njej med drugim izpostavlja, da šole pripisujejo obmejnemu sodelovanju precejšnjo dodano vrednost z vidika jezika in komunikacije, medkulturne uzaveščenosti,

pridobivanja novega znanja in profesionalnega razvoja učiteljev (Pevce Semec, 2017, str. 142).

V zaključku pa je treba izpostaviti tudi delo v spodbudnem okolju in dobre medsebojne odnose, kar dodatno obogati tako poklicno kot tudi osebno področje vključenih.

Viri in literatura:

Čok, L., Šečerov, N., Skela, J., Zorman, A. (2011). *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Knez, M. in drugi (2016). *Dopolnilni pouk slovenščine v tujini*. Učni načrt. Pridobljeno 6. 5. 2018 s spletne strani: <https://www.zrss.si/pdf/Ucni-nacrt-dopolnilni-pouk-slovenscine.pdf>.

Pevce Semec, K. (2017). *Večjezičnost in medkulturnost kot profesionalni kapital: izdelava hipotetičnega modela izobraževanja učiteljev na obmejnih šolah* (Doktorska disertacija). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.

Pižorn, K. (2009). *Dodatni tuji jeziki v otroštvu*. Pridobljeno 6. 5. 2018 s spletne strani: [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)%20pizorn.pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)%20pizorn.pdf).



**Kulturni
bazar**
2019

Medresorski tematski sklop ZDRAVJE, ŠPORT IN GIBANJE, UMETNOST IN TEHNOLOGIJE

Organizatorji: Ministrstvo za zdravje, Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, Nacionalni inštitut za javno zdravje in Olimpijski komite Slovenije – Združenje športnih zvez. Z medresorskim tematskim sklopom želimo poudariti, kako pomembna je skrb za celosten in optimalen otrokov in mladostnikov razvoj. Skladno z nacionalnim programom **Dober tek, Slovenija**, si želimo tako v vzgojno-izobraževalnem procesu kot v prostem času otrok in mladostnikov spodbujati tudi gibanje, šport in raziskovanje v naravi ter skrb za načrtno kulturno-umetnostno vzgojo, ki pri mladih omogoča spoznavanje s kulturo in umetnostjo ter spodbuja njihovo ustvarjalnost. Z medresorskim

sklopom želimo predstaviti tudi možnosti, kako bi lahko izkoristili ustvarjalno moč tehnologij in mlade spodbudili k ustvarjalni, zdravi in varni rabi tehnologij. V tem ustvarjalnem procesu lahko vsebinsko povežemo vsa področja – kulturo in umetnost, zdravje in šport.

Otroci in mladi za zdrav in optimalen razvoj potrebujejo umetnost in ustvarjalnost, gibanje in raziskovanje v naravi, predavanje

Predava: doc. dr. Tina Bregant, dr. med., spec. pediatrije, spec. fizikalne in rehabilitacijske medicine, terapevt MAES (Movement Analysis Educational Strategies), vodja seminarjev Familylab

Varna, zdrava in ustvarjalna raba tehnologij, okrogla miza
Sodelujoči: doc. dr. Helena Jeriček Klanšek, Nacionalni inštitut za javno zdravje; Amela Sambolić Beganović, Zavod RS za šolstvo; Boris Veler,

Logout; Marko Puschner, SAFE.SI; Kolja Saksida, ZVVIKS; povezuje: mag. Martina Peštaj, medijska psihologinja

Šport, gibanje, zdravje, umetnost in tehnologije, napoved medresorskega nacionalnega posveta v Evropskem tednu športa 2019

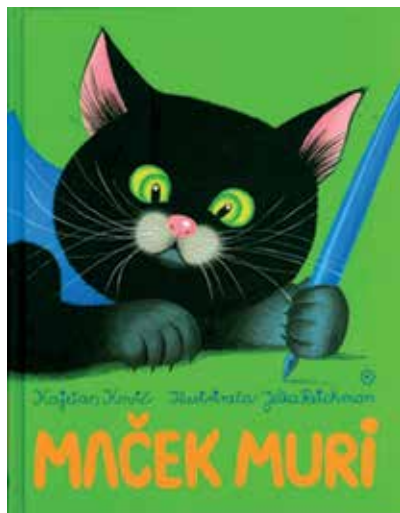
Sodelujejo: Nives Markun Puhar, Zavod RS za šolstvo; mag. Igor Teršar, Direktorat za ustvarjalnost, Ministrstvo za kulturo; mag. Poljanka Pavletič Samardžija, Direktorat za šport, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Mojca Gobec, Direktorat za javno zdravje, Ministrstvo za zdravje

**Celoten program Kulturnega
bazarja 2019 najdete na
www.kulturnibazar.si.**

Cankarjevo tekmovanje na razredni stopnji v šolskem letu 2018/2019

Evropsko leto kulturne dediščine 2018 je s svojim bogatim sporočilom navdihnili tudi člani Državne komisije za tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, ki je za letošnje tekmovanje izbralo slogan **Naša dediščina: kjer preteklost sreča prihodnost** s krovno temo **Dediščina identitete**.

Za posamezna starostna obdobja učencev je komisija v začetku šolskega leta izbrala besedila, ki so predlagana za preverjanje bralne zmožnosti ter zmožnosti pisanja besedil, in dodatna besedila kot priporočila za pripravo na tekmovanje.



Tako bodo učenci **1. razreda** brali knjigo Kajetana Koviča **Maček Muri** (2017), živalsko pravljico, ki je postala klasika. Le kdo še ni slišal pesmi o mačku Muriju, ki jih poje Neca Falk? Si predstavljate mačje mesto v današnjem času?



Učenci **2. in 3. razreda** bodo spoznali pripovedi Ele Peroci, posebej še fantastično pripoved **Moj dežnik je lahko balon** (2018) in dve po izbiri šolskega mentorja. Le kam bo otroško domišljijo odnesel Jelkin rumeni dežnik?

Besedilo Toneta Seliškarja
Bratovščina Sinjega galeba (2018)



bodo na novo odkrivali **učenci 4. in 5. razreda**. Bratovščino četrtošolcev in petošolcev čaka prava pustolovščina. Ali bi se ji pridružili tudi vi? Kako bi stali ob strani prijateljem v preizkušnjah?

Šolsko tekmovanje za učence 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja MEHURČKI bo 5. 4. 2019, za učence 2. in 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja pa je bilo šolsko tekmovanje 11. 12. 2018.

Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo

Vir naslovnice: Mladinska knjiga Založba.

Priprave na Cankarjevo tekmovanje

Na naši šoli izvajamo tekmovanje le v 2. in 3. razredu 1. triletja (v 1. razredu smo izvedli le poskusno tekmovanje). Učence

na tekmovanje pripravljamo razredničarke pri dodatnem pouku ali pri dodatnih urah pred poukom ali po njem.

Sama posamezne učence pripravljam na tekmovanje šele potem, ko pri pouku slovenščine obravnavamo vsa predpisana

besedila (po tri ure za interpretacijo slehernega besedila). Pri tem se že nakaže, kateri otroci se vživljajo v besedilo, ga globoko podoživljajo in že zmorejo konkretno-logične operacije (razumevanje in primerjanje literarnih oseb, dožemanje prostora in kraja, razumevanje motivov za ravnanja, zavedanje književnih perspektiv ...), kdo ima boljše strategijo vizualnega mišljenja ob ilustracijah in kdo dobro zaznava meje med resničnostjo in domišljijo ter jih pri poustvarjanju smelo premika.

Pri urah dodatnega pouka učence z različnimi motivacijskimi strategijami uvedem v domišljjski svet danih besedil, zatem pa sledi pisno navodilo, tj. poustvarjalna naloga. Pred sleherno nalogo ponovimo kriterije uspešnega ustvarjanja in pisanja. Nalog v šoli ne morejo vselej dokončati, zato jih večkrat dokončujejo doma. Naslednjo uro ali že prej izdelke

ovrednotimo po kriterijih (najprej vrstniško vrednotenje, nato učiteljsko). Izpostavimo pozitivno izstopajoče naloge ali zgolj elemente in strnemo pomanjkljive naloge. Napake in neustreznosti skušajo v obliki debate v dvojicah ali skupinah odpraviti. Pri tem skupaj oblikujemo napotke za izboljšave poustvarjalnih nalog.

Naloge jim sestavljam predvsem z omenjenih področij, kjer imajo otroci največ težav:

- razumevanje navodil – učimo se smiselnega podčrtovanja pomembnih podatkov;
- upoštevanje navodil (poustvarjanje v skladu z navodili);
- utemeljevanje lastnosti oseb s primeri iz besedila, kadar te niso jasno razvidne (iz ravnanja, razmišljanja ...) – opisi morajo biti slikovitejši;

- vživljanje v različne perspektive različnih junakov;
- vpliv vedenja na druge osebe in na druga dejanja;
- kako v pripoved vnašati razmišljanja junakov, njihove namene, čustva, kako se do njih opredeliti;
- inovativno razmišljanje, osebni pogled;
- členjenost besedila (uvod, jedro, zaključek);
- kohezivnost in koherentnost besedila;
- samopregled (ne le jezikovna pravilnost, temveč tudi skladnost besedila z navodili – ponovno branje navodil).

Barbara Meglič,
OŠ I Murska Sobota

Kaj pravijo o bratovščini učenci?

Predstavljam vam nekaj misli in izjav mojih učencev 4. razreda med branjem knjige Bratovščina Sinjega galeba, ki so me navdihnile, presenetile, mogoče tudi prestrašile. Prestrašilo me je spoznanje, da učenci niso prišli do uvida, da se bratovščina lahko ustanovi zaradi moči prijateljstva, ki je potrebna za doseg cilja. Začutila sem individualizem in željo po lastnem uspehu. Ena od deklic meni, da ne bi rada sodelovala v bratovščini, imela pa bi jo, če bi lahko bila glavna. Učenci so pred branjem četrtega poglavja povedali, da je bratovščina skupnost ljudi, ki se imajo radi kot bratje.

- *Učenec:* »Imam prijatelje, s katerimi bi lahko ustanovili

bratovščino. Vozili bi se skupaj s kolesom in bi taborili.«

- *Učitelj:* »Ali moraš ustanoviti bratovščino, da lahko greš na izlet?«
- *Učenec:* »Ne, ni treba.«
- *Učitelj:* »Kdaj na tem izletu pa bi se pojavila potreba, da bi se povezali v bratovščino?«
- *Učenec:* »Če bi se zgodilo nekaj, kar bi bilo vredno, kaj zanimivega. Lahko bi se zmenili in bi si pripravili večerjo.«
- *Drugi učenec:* »To ni zanimivo, jaz bi jo ustanovil, če bi nas kaj strašilo. Potem bi se stisnili skupaj in bi napadli tisto zver. Skupaj je lažje. Bolj si pogumen

in bolj močen. Lahko napadaš z vseh strani. Bratovščina ti da pogum.«

- *Učitelj:* »Kako bi ti ustanovil bratovščino in kako bi prijatelje prepričal v dobrobit bratovščine?«
- *Eden od učencev:* »Povabil bi jih na pustolovščino, gremo raziskovat. Obljubil bi jim zanimivosti. Če ne bi nič našli, bi jim plačal sok.«
- *Učenka:* »Povabila bi jih domov na sladico. Potem bi jih vprašala, če bi bili bratovščina, naredila bi jim zapestnice.«

Njen odziv se mi zdi pomemben, saj punce čakajo na zaključke

poglavja in srečen konec zgodbe, medtem ko dečki »požirajo« vsako besedo in neprestano sprašujejo o pomenu neznanih besed. Smiselno se mi zdi, da organiziram uro z njimi, in da nekaj teh besed razložimo. Besednjak se navezuje na morje in jadrnice, torpede in na kvartopirstvo ...

Ves čas mi dajo vedeti, da v bratovščino ne bi sprejeli vseh ljudi, ne znajo pa razložiti, zakaj jih prisotnost novih članov moti. Niso začutili, da morajo biti člani bratovščine delovni in vredni zaupanja. Oni bi jo sestavili glede na priljubljenost med sošolci in niso še sposobni ljudem dati priložnosti za nov začetek. Knjiga nam je dala veliko tem za pogovor in izjemno nas čustveno preveva.

- *Učenec:* »Bratovščine so po navadi skrivnostne zato, da drugi ne tečnarijo, da bi se pridružili. Ohranjajo skrivnosti. Če jih je preveč, ni več skrivnosti. Zaupanja. Ustanavljajo se, da bi drugim lahko pomagali.«
- »Učiteljica, koliko ljudi je lahko najmanj v bratovščini,« vprašajo. »Kako se reče bratovščini, ki ima enega človeka, polbratovščina? Ne, ne, trije morajo biti, manj ne more biti bratovščina.«

Teh odgovorov nisem dala. Pustila sem jih, da sami oblikujejo podobo

bratovščine, saj si skoraj ne upam trditi, da nisem jaz in moj jaz kdaj najboljša bratovščina (hec).

- *Učiteljica:* »Je pomembno, koliko oseb je ali je pomembno kako delajo in sodelujejo?«
- Vedo, smo že izpili: »Da si zaupajo, da si pomagajo, da se ne izdajo ...«

Učenci želijo pisati o nadaljevanju. Po smrti matere so si zelo želeli, da Ivo in oče ostaneta prijatelja za vedno, da skupaj odideta iz otoka - samo eden fant je zgodbo nadaljeval tako, da se oče opraviči in zasluži denar, da ga povrne ribičem in da oče in Ivo živita na otoku. Drugi učenci predvidevajo, da skupaj odplujeta v svet, kjer srečno živita do konca ... En otrok piše o težkem življenju Iva z očetom, saj se oče ne more otresti pijančevanja in kvartopirstva.

Še zdaj ne morem verjeti, da so doživeli tak šok ob smrti očeta. Bila je smrtna tišina. Eden od živahnijših fantov je rekel »E, pa daj, brez veze.« Tudi jaz sem bila šokirana, nisem pričakovala takšnega šoka. Čakala sem, da se ura konča, niso me več poslušali pri branju. Vsak v svojem svetu so se razšli, razblinila so sem jim pričakovanja in upanje.

»Po dolgem in krutem pretepu so odgnali sina in očeta v Brazilijo in živela sta beraško življenje. Oče je

spet vse zakartal. Nekega dne pa je zmagal. Dobil je veliko denarja. Kupil je dve ribiške ladji in mreže pa obleke. Vrnila sta se, glejte bratje, prinesel sem ladje, kot sem rekel. No, me boste zdaj spustili v mesto. Od tedaj pa so ga spustili in srečno so živeli, saj je oče držal obljubo,« to nadaljevanje zgodbe je bilo kot bi knjigo fant že prebral.

»Ivo in oče sta spet skupaj. Ivo je zdaj srečen. Oče ga nauči kaj novega. Oče in sin bosta spet ribarila z ribiči. Odpotovala bosta na otok in opiše mu, zakaj mu je umrla mama. Ivo in oče si bosta naredila hišo in oba bosta imela veliko prijateljev. Lovila bosta, skupaj.« zapiše naslednji učenec.

Sedaj, po več prebranih poglavjih, razumejo, zakaj je Ivo lahko vodja. Zdaj so zadržani, ko jih vprašam, ali še zmeraj želijo biti vodje. Pogum, poštenost, pomoč, hrabrost, zrelost. »Vsega tega jaz nimam,« reče majhen Miha. »Mene je strah, ko sem sam doma.«

Učenci, ki besedilo poslušajo že drugič, povezujejo v celoto tudi podrobnosti, ki se jih prej niso zavedali.



*Učenci in učiteljica
Saša Veler, OŠ Ivanjkovci*

Cankarjevo tekmovanje – izziv za tiste, ki hočejo in si želijo več

Veščina strokovnega in ustvarjalnega pisanja je ena izmed tistih veščin, ki se je naši učenci pogovorno zelo neradi lotevajo, se jim zdi napor in kaj hitro obupajo.

Kot učiteljica z že nekaj prehojene poklicne poti in kot dolgoletna članica komisije za Cankarjevo tekmovanje (učim slovenščino na predmetni stopnji) lahko

temu pritrdil, pa hkrati tudi takoj zanikam. Zakaj tako paradoksalno stališče? V teh letih sem se namreč »namučila« z različnimi tehnikami učenja pisanja (pred) esejističnih

besedil, pa je bil napredek včasih pri (nekaterih) učencih majhen, oni pa nejevoljni; pa na drugi strani prebrala toliko odličnih, kakovostnih razlagalnih spisov za tekmovanje, da se mi je kar smejalo (Preberite si kakšen nagrajen spis iz prejšnjih let v reviji Moja slovenščina!).

To spoznanje me je naučilo (da ne bi bilo odporna!), da je treba z navdušenjem in raznimi demonstracijskimi tehnikami navdušiti tudi učence. Ni dovolj moje strokovno vedenje (pridobljeno iz literature, priporočil za Cankarjevo t.), treba ga je na primeren način posredovati in pokazati učencem, vsakemu na individualen način. Kolikor mlajši so, toliko več je potrebno skupnih pogovorov o prebrani knjigi (postavljanja vprašanj/ zbiranja informacij), skupnih korakov in skupnega pisanja (uvodov za pritegnitev bralcev, razčlenjevanja navodil – pisanja po odstavkih, iskanja zaključne misli). In po pisanju oddajanja povratnih informacij učitelja in

učencev (pisnih) in izboljševanja izdelkov. Ne smemo pričakovati, da bomo zgolj z enim ali dvema izdelkoma pred tekmovanjem »naredili« zlatega tekmovalca. Zato že kar nekaj časa vse knjige za Cankarjeva tekmovanja uvrščam v letne priprave za slovenščino in jih obravnavamo ter pišemo tudi pri pouku z vsemi učenci. Splača se!

Letos to prakso živim s svojimi osmošolci in devetošolci. Srečujemo se enkrat na teden (do tekmovanja) v okviru ur dodatnega pouka. Septembra so prebrali knjigo doma (z mlajšimi berite skupaj v šoli!), potem pa smo si postavili cilje in kriterije uspešnosti (pomagamo si z Arhivom Cankarjevega tekmovanja na spletu in letošnjimi Priporočili). O knjigi (v povezavi s cilji tekmovanja), vseh prvinah, avtorju, izkušnjah učencev so nastajale beležke (jaz jim pravim čečkalni listi) vsakega posameznika. Zdaj smo že v fazi pisanja. Ker smo od šestega razreda dodobra usvojili zgradbo razlagalnega spisa (pomagamo si z različnimi obrazci načrtov - lastnimi), jih zdaj

načrtujemo, pišemo in izboljšujemo ter ob tem glasno debatiramo. Vsak teden znova. S težkim delom! In vsak teden znova je bolje ...

Ali kot je ena izmed naših letošnjih tekmovalk zapisala v zaključku enega izmed svojih esejev/vaj:

Tudi nadpovprečnost boli. Kot kakršna koli drugačnost. A raje sem drugačna in posebna, kot pa otopela. Nočem dopustiti rutini povprečnosti, da počasi ubija mojo osebnost. Želim, da me v mesečini lepote življenja polni drugačnost. In ravno tako, kot kit ne more preživeti brez vode, tako jaz ne morem preživeti brez drugačnosti. Da, to sem jaz. Kit, ki se je odločil. (učenka P. V., 9. r.)

Take tekmovalce za Cankarjevo tekmovanje moramo vzgojiti! Navdušene, motivirane – ki za eno zapisano besedo še najdejo cel kup svojih.



Neža Ritlop,
učiteljica slovenščine na
OŠ Turnišče



**Kulturni
bazar**
2019

Nacionalni mesec skupnega branja, predstavitev nacionalne medresorske akcije za spodbujanje branja
Sodelujejo: Petra Potočnik, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS; Diana Volčjak, Andragoški center Slovenije; Savina Zwitter, Bralno društvo Slovenije
Dolgoročni cilj NMSB je, da preraste v stalni medresorski program, ki bi prevzel celovitost

nacionalno skrb za področje bralne pismenosti in bralne kulture. Predstavitev rezultatov in izsledkov prvega NMSB 2018 ter napoved NMSB 2019.

13. Slovenski bienale ilustracije, vodenje po razstavi
Izvajalka: Tina Kralj, Cankarjev dom
Predstavljeni bodo letošnji izbranci strokovne žirije, ki so se prijavili na javni razpis na temo umetniške ali poljudnoznanstvene ilustracije, med katerimi bodo izbrani tudi nagrajenci za knjižno ilustracijo. V okviru spremljevalnega programa bo predstavljen tudi dobitnik

nagrade za življenjsko delo, Kostja Gatnik.

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.

OPISMENJEVANJE IN RAZVOJ VSEH ČUTIL

3. ponatis

Magda Štupnikar, Darja Pintar,
Tatjana Murovec, Emina Veselič

Priročnik za učitelje
96 str. + 40 listov prilog
ISBN 978-961-234-927-1
21,50 €



Priročnik za učitelje je plod večletnega timskega dela učiteljic v prvem triletju in specialne pedagoginje. Ponuja novo pot pri poučevanju kakovostnejšega opismenjevanja in predvsem pri branju. Posamezne vsebine so nadgrajene z elementi pedagogike Marie Montessori, ki temelji na celostnem razvoju otroka in na učenju z vsemi čutili.

Priročnik sestavlja 30 učnih enot, ki so podkrepljene z vajami za razvoj čutil, stranskosti (lateralnosti) in koncentracije, za razvijanje motorike, za krepitev medsebojne strpnosti in dviganje učenčeve samopodobe. Prve spremembe, ki so jih avtorice opazile pri učencih so bile izboljšanje koncentracije, večja strpnost, umirjenost ter želja in radovednost pri delu in učenju. Pokazalo se je, da so imeli učenci manj težav z bralno tehniko, manj odpora do branja in tudi težav s pisanjem je bilo manj.

Gre za izjemen pedagoški dosežek, sad odličnega sodelovanja razvojnega tima OŠ Jakob Aljaž iz Kranja z Zavodom RS za šolstvo, za katerega so avtorice prejele priznanje Blaža Kumerdeja za leto 2012.

Priročnik vsebuje brošuro in 40 listov prilog z barvnimi ilustracijami za glasove s črkami in brez črk, ter sličice za hiter priklic besed.

V PREDNAROČILU

9,50 €



V priročniku je opisano, kako s formativnim spremljanjem učinkovito podpremo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

Opisani so primeri formativnega spremljanja pri:

- izvajanju DODATNE STROKOVNE POMOČI
- izvajanju PRILAGOJENIH PROGRAMOV z enakovrednim in nižjim izobrazbenim standardom
- vzgojnem DELU V DOMOVIH
- izvajanju POSEBNEGA PROGRAMA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

V priročniku opisana ORODJA vam bodo v pomoč pri delu z otroki s posebnimi potrebami tako pri poučevanju učnih vsebin in socialnih veščin kot tudi pri učenju prilagoditvenih spretnosti in sprejemljivejših oblik vedenja.

V ospredje je postavljen učenec in njegova vloga pri oblikovanju lastne učne poti.

150 strani, A4 format

PREDNAROČILO (ponudba velja do 22. marca 2019)

Naročamo izvodov **Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami**, priročnik za strokovne delavce (cena v prednaročilu **9,50 €**, cena po izidu **11,90 €**)

Naročnik:

Naziv naročnika (šola, ustanova):

Ulica:

Kraj in poštna številka:

Davčna številka (za pravne osebe)

SI



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Naročanje:

P Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana
T 01 300 51 00
F 01 300 51 99
E zalozba@zrss.si
S www.zrss.si

Datum: _____

Podpis: _____

Žig: 



Za Cankarjevo tekmovanje na razredni stopnji v šolskem letu 2018/19 so bila izbrana naslednja besedila:

- Maček Muri za učence 1. razreda,
- Moj dežnik je lahko balon za učence 2. in 3. razreda,
- Bratovščina Sinjega galeba za učence 4. in 5. razreda.

