



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

ISSN 1408-7820  
9 771408 782003

Poštšina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

# RAZREDNI POUK

STROKOVNA REVIIJA ZA RAZISKOVANJE IN RAZVOJ PODROČJA RAZREDNEGA POUKA | LETNIK XXII | 2020 | ŠTEVILKA 2



AKTUALNO

## SODELOV@LNICA RAZREDNI POUK KOT STIČIŠČE UČITELJEV RAZREDNEGA POUKA V ČASU IZVAJANJA IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO IN PO POVRATKU V ŠOLE



VIRTUALNI KOTIČEK

Izobraževanje  
na daljavo



STROKOVNA IZHODIŠČA

Kaj nam sporočajo  
rezultati razvojne naloge  
uvajanja in spremljanja  
tujega jezika v 2. in 3.  
razredu osnovne šole



KOTIČEK ZA BRANJE

Desetnica 2020



## RAZREDNI POUK

LETNIK XXII  
2020 | ŠTEVILKA 2

# Vsebina

**Razredni pouk** letnik 22 (2020), številka 2

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica), mag. Katarina Dolgan, Zavod RS za šolstvo; Mojca Dolinar, Zavod RS za šolstvo; doc. dr. Nikolaja Golob, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; 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. Katica Semec Pevec, Zavod RS za šolstvo; Brigita Pinter, Zavod RS za šolstvo; Neža Ritlop, Osnovna šola Turnišče

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. 02/ 53 91 175, faks 02/ 53 91 171, e-naslov: vesna.vrsic@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

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

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

Oblikovanje: Kofein dizajn d. o. o.

Računalniški prelom: Medium d. o. o.

Tisk: Tisk Žnidarič d. o. o.

Naklada: 560 izvodov

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

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

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020

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 **Izobraževanje na daljavo – vloga učitelja in staršev**

Vesna Vršič

### AKTUALNO

#### 05 **Sodelov@lnica Razredni pouk kot stičišče učiteljev razrednega pouka v času izvajanja izobraževanja na daljavo in po povratku v šole**

Mojca Dolinar, dr. Leonida Novak, Katarina Podbornik

### VPRAŠALI STE

#### 10 **Kako izvajati pouk na prostem?**

dr. Leonida Novak

### KOTIČEK ZA BRANJE

#### 27 **Desetnica 2020**

dr. Dragica Haramija

### VIRTUALNI KOTIČEK

#### 29 **Izobraževanje na daljavo**

Mojca Dolinar



## STROKOVNA IZHODIŠČA

- 12 Kaj nam sporočajo rezultati razvojne naloge uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole**

*mag. Lucija Rakovec*

- 21 Bralna pismenost in bralna samopodoba**

*Katja Cegnar*



## IDEJE IZ RAZREDA

- 31 Primer iz prakse – didaktični pripomoček za razvoj tipnega spomina**

*Simona Kuplen*

- 37 Pripoved ob neurejenem nizu slik v 2. razredu**

*Andreja Perkovič*

- 43 Moja izkušnja s formativnim spremljanjem pri opismenjevanju v 2. razredu**

*Evelin Malnar*

- 50 Pravljica in čustvene kompetence v kontekstu formativnega spremljanja**

*Tomi Ploj*

- 60 Babilonski stolp – primer dobre prakse medkulturnosti in večjezičnosti v osnovni šoli**

*Martina Seražin Mohorčič*

- 64 Izkušnja kolegialne hospitacije**

*Fanika Strojín*



**Vesna Vršič,**  
odgovorna urednica

## Izobraževanje na daljavo – vloga učitelja in staršev

Po hodnikih in učilnicah je završalo. Novica, da se bodo šole s ponedeljkom, 16. 3. 2020, zaprle do preklica, je nekatere presenetila, druge pognala v paniko, tretji so hiteli, da še postorijo to ali ono, in le malokoga izmed nas je pustila hladnega.

Predstavniki ministrstva za šolstvo so nas obvestili, da se bo izobraževanje nadaljevalo na daljavo, saj je prav, da učenci vzdržujejo kondicijo za šolsko delo in še naprej sledijo vsebinam posameznih predmetov. O izobraževanju na daljavo smo imeli prav malo informacij in nič izkušenj.

Učitelji na razredni stopnji so se začeli spraševati, kako naj z učenci vzpostavijo stik in delajo na daljavo, saj nekateri niso niti opismenjeni in le redki vešči uporabe računalniških orodij. Začeli smo se zavedati, da bo treba odpreti šolska vrata in »v šolo na daljavo« povabiti tudi starše.

Ponudila se nam je priložnost, da s starši zgradimo nove povezave in odnose.

Starši in učitelji naj bi bili enakovredni partnerji s specifičnimi pravicami in odgovornostjo ter jasno določenimi skupnimi cilji, ki bi nudili kar najbolj celostno podporo učencem. Vlogi staršev in učiteljev se dopolnjujeta, starši poznajo svojega otroka in ga podpirajo na fizičnem, socialnem in čustvenem področju, učitelji pa s svojim strokovnim znanjem na kognitivnem in psihosocialnem področju.

Vloge učiteljev in staršev so bile v izobraževanju na daljavo zamegljene. V tem času je bila staršem zaupana vloga »pedagoškega pomočnika«. Učiteljem je bilo z izobraževanjem na daljavo onemogočeno ohranjati nekatere vloge, v nekaterih se niso prav dobro znašli, nekatere so bile spremenjene. Marsikatero vlogo so morali prepustiti staršem (skrbnikom).

Prav je, da se ob tej priložnosti zahvalimo staršem za njihovo podporo v času izobraževanja na daljavo, in vsem inovativnim učiteljem za prispevek k plemenitenju pedagoške prakse.

*Vesna Vršič*

# Sodelov@lnica Razredni pouk kot stičišče učiteljev razrednega pouka v času izvajanja izobraževanja na daljavo in po povratku v šole

**Mojca Dolinar, dr. Leonida Novak, Katarina Podbornik,**  
Zavod RS za šolstvo

V času izrednih razmer smo se prvič v slovenskem javnem šolskem prostoru srečali z izobraževanjem na daljavo. Gre za način izobraževanja, katerega zametki so znani iz dopisnega izobraževanja, ki je nekdanj potekalo po pošti, kasneje preko radia in televizije. Znanе so izkušnje s to obliko e-izobraževanja v tujini in v zasebnem sektorju. European Center for Development of Vocational Training opredeli uporabo e-izobraževanja za študij na daljavo in za podporo tradicionalnemu izobraževanju (CEDEFOP, 2014). Izkušnje iz preteklih projektov s področja e-izobraževanja, izkušnje iz tujine in zasebnega sektorja ter izkušnje z e-okolji in e-orodji v preteklosti so bile izhodišče za hitro vzpostavitev sistema izobraževanja na daljavo mlajših učencev, t. j. učencev razredne stopnje.

V začetku marca, po odpovedi konference za učiteljice in učitelje razrednega pouka, smo svetovalke v področni skupini za razredni pouk začele snovati podporno okolje za izobraževanje na daljavo. Pripravile smo spletno učilnico Sodelov@lnica Razredni pouk s prvimi gradivi in jo promovirale zadnji dan, ko je pouk še potekal v šolah. Vodilo pri nastajanju strokovnih vsebin je bila prepoznana potreba učiteljev v praksi. Učiteljicam in učiteljem razrednega pouka smo svetovalke za razredni pouk na Zavodu RS za šolstvo želele omogočiti prostor za njihovo podporo in pomoč pri izobraževanju na daljavo.

V začetku izvajanja izobraževanja na daljavo so stiki in razgovori z učitelji razrednega pouka ter videokonferenčna srečanja kazali raznolike potrebe. Začeli smo

z vključevanjem široke palete pristopov, okolij in orodij, marsikdaj smo tudi improvizirali. V prvem tednu izobraževanja na daljavo se je z delitvijo primerov in praks



Slika 1: Plakat: Vzpostavitev izobraževanja na daljavo na razredni stopnji.



učiteljev vzpostavil tristopenjski model, ki je prikazan na plakatu (slika 1).

Plakat prikazuje tri temeljne korake, ki so potrebni za vzpostavitev delujočega izobraževanja na daljavo pri mlajših učencih. Ti koraki so:

1. Vzpostaviti stik z učenci (preko ustaljenih kanalov), ga redno ohranjati in ob tem vzpostaviti rutino.

2. Načrtovati izobraževanje na daljavo skupaj z vsemi učitelji, ki vstopajo v isti oddelek.
3. Usklajevati aktivnosti (vsebinsko in količinsko) za iste učence med učitelji na dnevni ravni.
4. Izmenjati izkušnje o skupnem delu.

Situacija in delitev primerov v Sodelov@lnici Razredni pouk je spodbudila ustvarjalnost in pogum učiteljev, da so se spoprijeli z

različnimi tehnološkimi problemi in mnogi med njimi so iz tedna v teden prehajali na bolj kompleksno rabo tehnologije. Ves čas se je treba zavedati, da poučevanje na daljavo ni preslikava pouka v živo in da je za kakovostno izvedbo izobraževanja na daljavo potrebno veliko tehničnega in tudi didaktičnega znanja. Ves čas pa smo imeli v ospredju vprašanje: Kako zagotoviti kontinuiteto vzgojno-izobraževalnega procesa, ko so se praktično čez noč zaprle šole in se je poučevanje preneslo v obliko izobraževanja na daljavo?

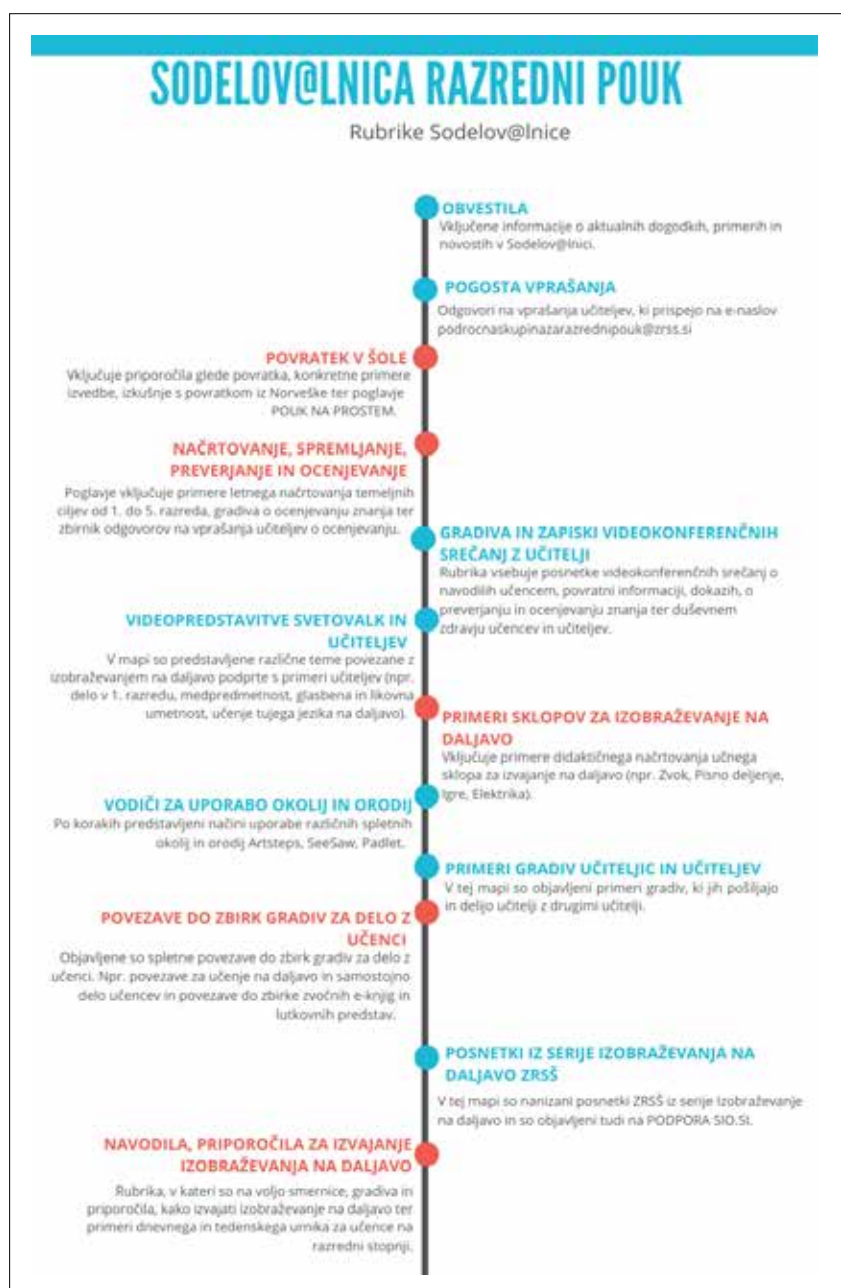
V desetih tednih izobraževanja na daljavo in tudi po povratku v šole so se izoblikovale, dopolnjevale in nadgrajevale rubrike v Sodelov@lnici Razredni pouk. Te prikazuje plakat (Slika 2).

Prikaz (Slika 3) kaže še vsebino Sodelov@lnice Razredni pouk skozi količino posameznih oblik sodelovanja in gradiv.

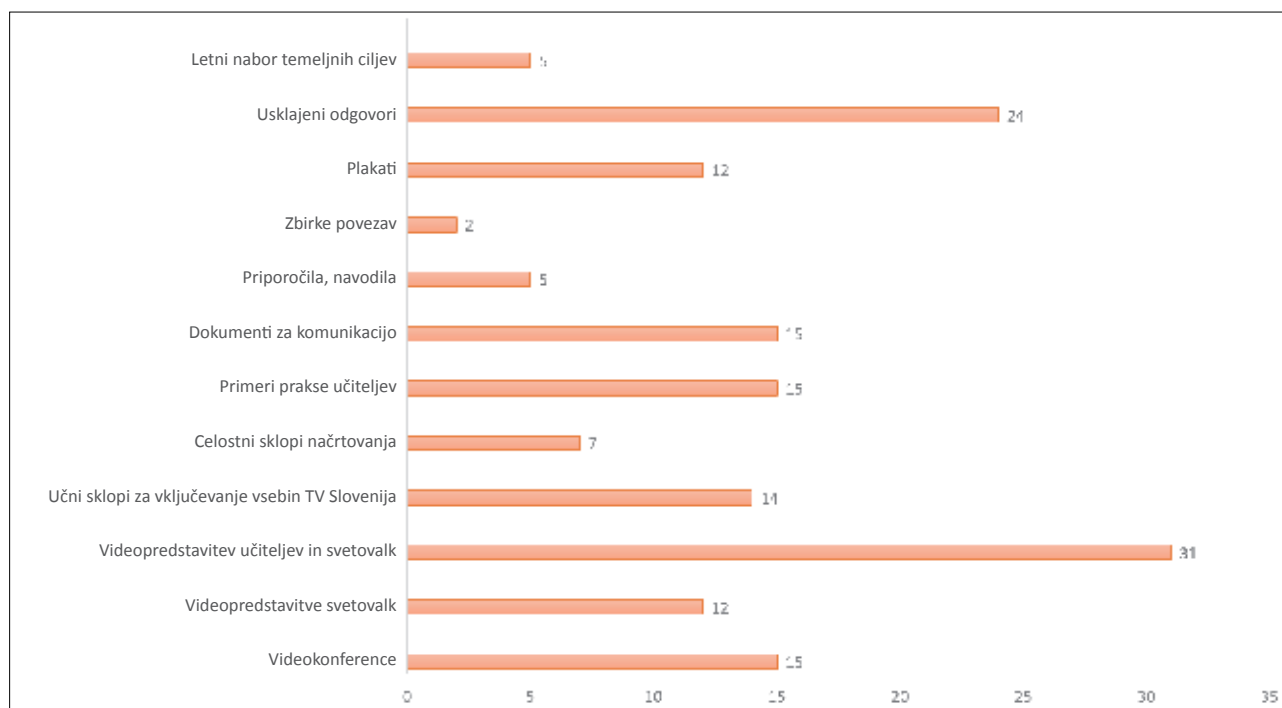
Dnevnu obveščanju učiteljev o aktualnih novicah je namenjena Padlet stena (Slika 4). Vabljeni k spremljanju.

Vsebina Sodelov@lnice Razredni pouk se ves čas sproti dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje. Dodajamo nova gradiva, vsebine, glede na aktualne dogodke. V času izobraževanja na daljavo smo vseskozi poslušali odzive učiteljev in jih vabili k delitvi dobrih praks, odzivov in vtisov. Slika 5 prikazuje odziv skupine razrednih učiteljev na vprašanje, kako bi z nekaj besedami opisali svoj pogled na izobraževanja na daljavo.

V Sodelov@lnici Razredni pouk je nastalo tudi poglavje, v katerem smo zbrali tehnološko podporo za izobraževanje na daljavo. Izdelujemo lahko interaktivna učna gradiva, jih izmenjujemo in dajemo povratno informacijo. Pri vodenju izobraževanja na daljavo je v prvi vrsti pomembno, da vključujemo v navodila za delo



Slika 2: Plakat – Rubrike Sodelov@lnice Razredni pouk.



Slika 3: Prikaz količine dejavnosti in gradiv v Sodelov@Inici Razredni pouk.



Slika 4: Padlet stena v Sodelov@Inici Razredni pouk.

tudi napotke za varno ravnanje na spletu. Učence je treba ozaveščati o digitalnem odtisu, ki ga puščajo spletne objave, prav tako o zaščiti, geslih in preventivnem ravnanju v spletni interakciji. V nadaljevanju smo predstavili uporabo najpomembnejših spletnih učnih okolij Moodle, MS Office 365 in Google Classroom. Predstavili smo tudi aplikacije za sodelovanje na daljavo Zoom, MS Teams, Google Meet, Jitsi Meet, Viber, WhatsApp ali Skype. Pri izmenjavi velikih gradiv je treba

znati uporabljati tudi programe, ki to omogočajo - File Sender, WeTransfer, Drive, WordPress ali Wix. Za hitro izmenjavo povezav smo predstavili uporabo QR kod in skrajševalnike URL naslovov. Pripravili smo tudi številne povezave za delo z viri, e-gradivi, e-učbeniki, videoportalom, arhivom RTV Izodrom vsebinami in prostodostopnimi strokovnimi revijami ZRSŠ. Za ustvarjalno rabo digitalne tehnologije smo se usmerili v vodiče za ustvarjanje videoposnetkov, avdioposnetkov,

prezentacij, kvizov in stripov z uporabo aplikacij, kot so npr. Loom, MC Movi Maker, Educations, Audacity, powerpoint, prezzi, Google, Kahoot, Socrative ali Stripgenerator. Z vidika sodelovanja in dajanja povratnih informacij, preverjanja znanja lahko uporabljamo spletne kvize, klepetalnice, spletne zvezke in spletne table, kot so npr. Mentimeter, Nearpod ali Padlet. Kot celovito podporo pri uporabi digitalne tehnologije na razredni stopnji pa smo posodobile Smernice 

za uporabo IKT na razredni stopnji. V njih so poleg didaktičnih posodobitev pregledane, urejene in dopolnjene vse povezave na podpora gradiva za razredno stopnjo.

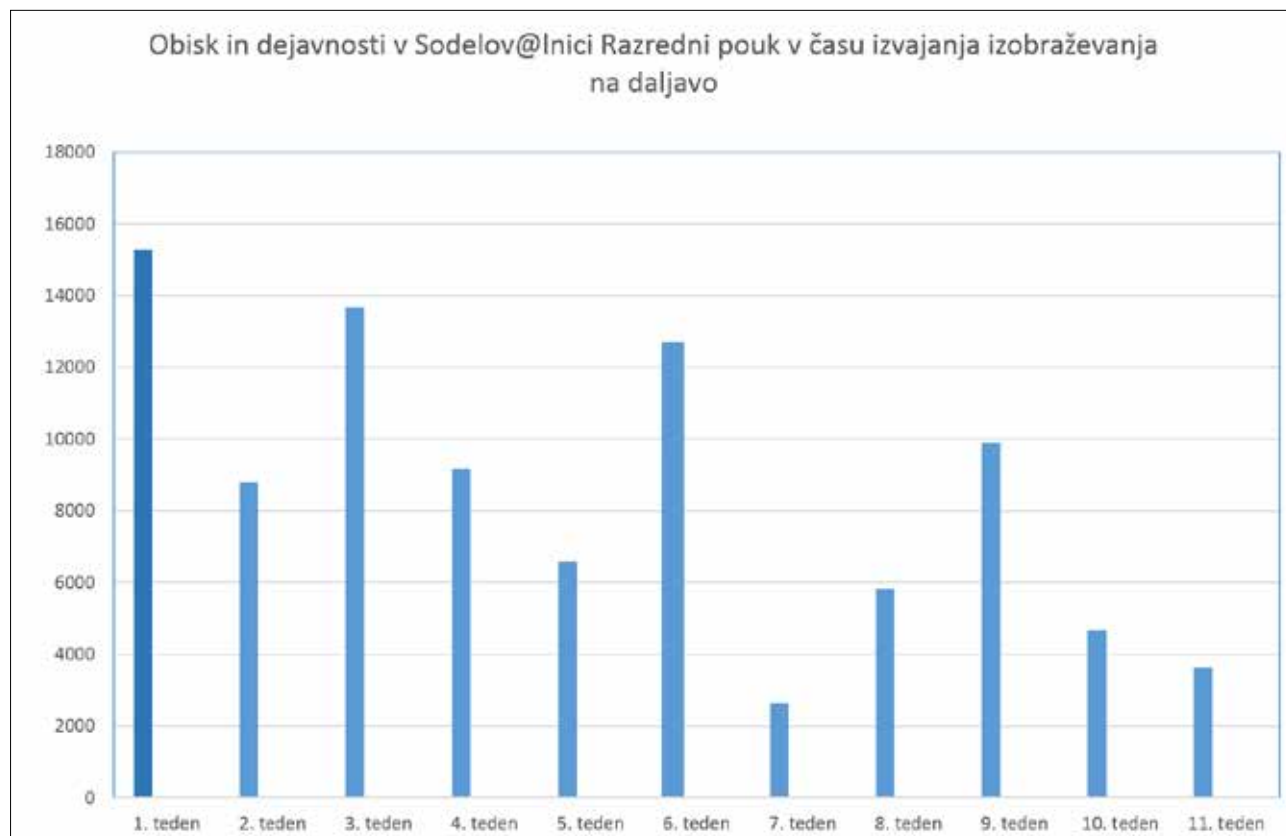
Rubrike Sodelov@Inice Razredni pouk so bile različno obiskane in ogledovane. Vsekakor pa je bil

obisk Sodelov@Inice velik, kar kaže spodnji prikaz (Slika 6). Iz prikaza je razvidno, da je bila Sodelov@Inica Razredni pouk najbolj obiskana v prvem tednu, ko smo objavljali prva navodila, priporočila in primere dejavnosti za izobraževanje na daljavo, prav tako pa vsak dan delili primere praks učiteljev in druge videopredstavitve svetovalk, kot

npr. Navodila učencem, Delo z aplikacijo SeeSaw, Google učilnica kot okolje za delo na daljavo. Po številu obiskov sledi teden, v katerem smo se lotevali teme ocenjevanja v izobraževanju na daljavo in nato 9. teden, v katerem smo se pripravljali na povratek v šole.



Slika 5: Odzivi učiteljev.



Slika 6: Obisk in dejavnosti v Sodelov@Inici Razredni pouk.



Moram pa res poudariti, da ste se svetovalke za RP zelo potrudile v tem času z vso možno podporo in tudi tolažbo. (Urša)

Res hvala za vso podporo in pomoč. Sodelov@lnica Razredni pouk je odlična. (Veronika)

Hvala za pojasnila in za bogato založenost Sodelov@lnice z idejami, pojasnili! Uspešno delo še naprej. (Barbara)

Hvala vsem svetovalkam RP za pomoč pri delu na daljavo in vso podporo. Pohvale in čestitke za vaše delo in vaš trud. (Mateja)

Spoštovane svetovalke, hvala za vsa gradiva, podporo, nasvete, ki nam jih dajete. Sodelov@lnica Razredni pouk je odlično zbirno mesto. (Andreja)

Spoštovane svetovalke, hvala vam. Z vašimi nasveti nam je delo lažje. (Tinka)

Hvala tudi vsem vam, svetovalkam, da nam stojite ob strani in usmerjate razmišljanje in naše delo. Pa za Sodelov@lnico in četrtkove videokonference ... (Zdenka)

Učitelji potrebujemo dobro bazo strokovne in druge podpore in Sodelovalnica je svetilnik. InD je pokazalo »manko« odprtih didaktičnih gradiv, ki bi jih lahko ponudile knjižnice, RTV, ARNES, Arhiv Slovenije, galerije ...in to povezati v eno. (Polona)

K sodelovanju smo povabile učitelje, ki so bili veščji dela z digitalno tehnologijo, da so delili svojo prakso. Pripravili smo vrsto videoposnetkov, informativno tablo, odgovorov na vprašanja iz prakse, intervjujev, vodičev, videopredavanj na strokovne teme, plakatov in videokonferenc, ki smo jih skrbno uredile v našem učnem okolju Moodle. Spletno učilnico smo odprle in omogočile preprost dostop v strokovno skupnost učiteljev razrednega pouka. Že takoj v prvih dneh je bil odziv izjemen in to je bil znak, da smo na pravi poti. Skozi organizacijo spletne učilnice smo skušale predstaviti didaktični vidik in tehnološki vidik uporabe digitalne tehnologije. Učiteljem je bila tako ponujena možnost samoučenja in učenja s podporo živega stika. Po nasvete in pomoč so se učitelji obračali na nas preko enotne elektronske pošte. Kot ime sodelov@lnica pove, smo želeli sodelovanja z in med učitelji. Soustvarjanje vsebine se je kazalo na dnevni ravni. Tudi odzivi učiteljev so bili spodbuda in smernica za nadaljnje delo, nekaj teh smo shranili in jih zapisali na levi.

Sodelov@lnica Razredni pouk bo še naprej, tudi po povratku v šole, podpirala delo učiteljic in učiteljev razrednega pouka in ostala stičišče delovanja.

#### Viri in literatura:

Bregar, L. (2013). Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja? *Mednarodno inovativno poslovanje*, 5 (1). Pridobljeno s 9. 10. 2019 <https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/157/171>.

The European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP (2014). *Terminology of European Education and Training Policy* (2. izd.). Pridobljeno 16. 5. 2020 s [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf).

Slovensko sodelovalno omrežje, SIO (b. d.). *Sodelov@lnica Razredni pouk*. Pridobljeno 16. 5. 2020 s <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=10021>.



# Kako izvajati pouk na prostem?

Najširša opredelitev pouka na prostem je, da je to **ORGANIZIRANO UČENJE**, ki poteka zunaj šolskih stavb. Pouk na prostem se sklicuje na teorijo in prakso izkustvenega učenja in okoljske vzgoje. (Skribe Dimec, 2014). **Pouk na prostem obsega dejavnosti vseh predmetov, ne nujno le naravoslovnih in okoljskih dejavnosti.**

K pouku na prostem lahko pristopimo na dva načina:

- POUK NA PROSTEM kot **SAMOSTOJNO UČENJE** – Učitelj pusti učencem, da samostojno odkrivajo, izkušajo, doživljajo;
- POUK NA PROSTEM kot **VODENO UČENJE** – Učitelj za učence pripravi določene vodene dejavnosti.

## Kako organizirano pristopiti k pouku na prostem?

### Načrtovanje in izvajanje učnih dejavnosti

že v letnem načrtovanju opredelimo doseganje temeljnih ciljev predmeta določenega razreda in pri tem presodimo, katere cilje lahko dosegamo na prostem.

Izvedbo sklopa, ki ga bomo izvedli s poukom na prostem, začnemo z dogovorom v razredu, kjer izdelamo načrt, preverimo, ali so učenci razumeli namen in nato se preselimo na prosto. Priporoča se, da na prostem izberemo t. i. bazični prostor, kamor se učenci vračajo med in po izvedenih dejavnostih.

Učitelj naj med izvajanjem samostojnih dejavnosti:

- spremlja in preverja, kako razmišljajo učenci;

### O POIMENOVANJU POUKA NA PROSTEM

Pouk na prostem se je skozi zgodovino in razvoj pedagogike tudi spreminjal, tako lahko zasledimo pojme:

- izkušenska pedagogika** – proces pridobivanja znanja, spretnosti in vrednot skozi neposredne izkušnje;
- pouk zunaj učilnice** – učenje in poučevanje v skladu z vsebinami učnih načrtov različnih predmetov, ki poteka zunaj štirih sten učilnice, npr. v muzeju, na taborih, na dvorišču ... (Straker, 2014) in vključuje izkušensko učenje skozi čustva in čute, interese učencev in se ukvarja z aktualnimi problemi lokalnega okolja;
- pustolovski pouk** – aktivnosti na prostem, ki pogosto vključujejo elemente nevarnosti in tveganja ter negotov razplet;
- okoljska vzgoja na prostem** – se nanaša na teorijo trajnostnega razvoja in izobraževanja z namenom spremeniti človekovo ravnanje za trajnostno in sonaravno življenje na Zemlji;
- lokacijska pedagogika** – poučevanje, ki lokalno okolje postavi kot začetno točko pri poučevanju konceptov umetnosti, matematike, družbenih ved, znanosti ...

- daje učencem čas, da predstavljajo svoje delo in razmišljanje;
- spodbuja predstavljanje in delitev dosežkov in ugotovitve.

Na prostem se lahko izvede posamezna učna ura, celoten sklop ali več povezanih predmetov.

### Priporočila glede organizacije in pravil pouka na prostem

**Velja priporočilo, da sprejmemo kriterije za spremljanje uspešnosti pri izvajanju pouka na prostem. Ta naj se nanašajo na cilje učnih načrtov in na organizacijo. Vključujejo naj:**

- umivanje rok pred odhodom na prosto in po prihodu v razred,
- pravila hoje v koloni,
- upoštevanje dogovorjenega prostora, kjer se razred dobiva,

- upoštevanje prostora sošolca,
- pravila glede učenčevih pripomočkov (katere naj vzame s seboj, kam jih odlaga),
- pravila varne hoje.

Učitelj naj pri načrtovanju dejavnosti na prostem načrtuje uporabo pripomočkov za spremljanje odzivov učencev. Vsak učenec naj ima v vrečki svojo plastično tablico, kredo, odejo, podlago za pisanje, pripomoček za spremljanje odzivov (npr. semaforji). Če imamo možnost, na prosto namestimo prenosno tablo.

Prednosti, ki jih prinaša pouk na prostem so opredelili Rickinson idr. (2004) in kot najpomembnejše izpostavili:

- kognitivno področje:** znanje, razumevanje in drugi učni rezultati;
- afektivno področje:** odnos, vrednote, mnenje, prepričanje, samozaznavanje;

- **socialno področje:** spretnosti komuniciranja, spretnosti vodenja in dela v skupini, skrb za drugega, zmožnost socialnih stikov;
- **fizično/vedensko področje:** povezuje se z vajami vzdržljivosti, gibalnimi spretnostmi, skrbjo za zdravo okolje in telo.

Raziskave (Hopwood-Stephens, 2013) so pokazale tudi močan vpliv učenja na prostem na dolgotrajni spomin. Učenci, ki so deležni dobro vodenih in kakovostnih dejavnosti na prostem, so bolj sproščeni in zavzeti za vsebine, ki jih sprejemajo.

Preden izvedemo pouk na prostem, je treba premostiti tudi določene morebitne ovire oz. poiskati rešitve za izvedbo.

#### • URNIK

Urnik je treba prilagoditi. Učne ure oz. predmeti naj se medpredmetno povežejo in tvorijo smiselne celote.



#### • SPREMSTVO

Pouk na prostem ni nujno vezan na spremstvo drugega strokovnega delavca. Pouk na prostem naj se nanaša na tiste oblike, ki ne zahtevajo dodatnega spremljevalca (dejavnosti na šolskem igrišču, dvorišče šole).

#### • VREME

Preseči je treba vprašanje ustreznosti oblačil učencev in strah pred negotovanjem staršev. Sistematično obveščanje in načrtovanje potrebnih ustreznih oblačil za učence lahko omogoči učenje v vsaki vremenski situaciji.

#### • MATERIALNI POGOJI

Uporabijo naj se razpoložljivi pripomočki, naravni materiali. Učenec naj en pripomoček uporablja na več načinov za različne priložnosti.



Iskanje tekstur in vzorcev v naravnem okolju. (Dostopno na: <https://www.bornoftheforest.co.uk/>)

#### Viri in literatura:

Barfod, K. (2008). *OUTLINES – Outdoor Learning in Elementary Schools – from Grassroot to Curriculum in Teacher Education*. Pridobljeno 6. 4. 2020 s <http://www.outdooreducation.dk/files/foundation%20course%20manual.pdf>.

Gunther, T. (2014). *500 imenitnih iger*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hopwood-Stephens, I. (2013). *Learning on your doorstep: Stimulating writing through creative play outdoors for ages 5–9*. New York, London: Routledge.

Jordet, A. N. (1998). *The immediate environment as a classroom. Outdoor school in theory and practice*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kabat-Zin, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4 (33–47).

Learning through Landscapes (b. d.). *Outdoor lesson ideas*. Pridobljeno 3. 3. 2020 s [www.itl.org.uk/free-resources](http://www.itl.org.uk/free-resources).

Novak, L. idr. (2020). *Zbirka dejavnosti za pouk na prostem na razredni stopnji*. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 6. 4. 2020 s <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=330398>.

Seifert, M., Tscapka, J., Steiner, A. (1999). *From Managent to Mandala, Environmental Education in Europe*, Dunaj.

Skribe -Dimec, D. (2007). *Raziskovalne škatle*. Ljubljana: Modrijan.

Skribe-Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. Raznovrstnost pristopov in razvijanje naravoslovnega mišljenja. V S. Mršnik, L. Novak (ur.), *Posodobitev pouka v osnovnošolski praksi: spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika* (str. 79–83). [Elektronski vir]. Pridobljeno 6. 4. 2020 s [http://pefprints.pef.uni-lj.si/2577/1/Skribe\\_Pouk\\_na\\_prostem.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2577/1/Skribe_Pouk_na_prostem.pdf)

Sodelov@Inica Razredni pouk (12. 3. 2020). *Pouk na prostem*. Pridobljeno s <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=330398>.

Straker, J. (2014). *Meaning of the Outdoors: Shaping outdoor education in Aotearoa New Zealand*. University of Waikato, Hamilton.

Učni načrti posameznih predmetov (2011).



Mag. Lucija Rakovec,  
Zavod RS za šolstvo

# Kaj nam sporočajo rezultati razvojne naloge uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole

---

**IZVLEČEK:** V članku predstavljamo ključne ugotovitve štiriletne spremljave uvajanja tujega jezika v 2. in 3. razredu (v šolskih letih od 2014/15 do 2017/18) kot obveznega prvega tujega jezika, ki smo jih pridobili na osnovi opazovanj pouka, anketiranja in testiranja učencev v 276 vključenih slovenskih osnovnih šolah. Ugotovitve naslanjamo na izsledke s področja organizacije in umeščenosti ur tujega jezika v urnik. Predstavljamo tudi, kakšna je didaktična izvedba pouka tujega jezika, ter kritično spregovorimo o načrtnem razvijanju vseh štirih sporazumevalnih zmožnosti. V članku med drugim izpostavljamo tudi ugotovitve o napredku in motivaciji učencev za pridobivanje tujega jezika. Ob koncu članka spregovorimo še o podpori posebnim skupinam učencev, ki lahko v zadostni meri napredujejo le ob upoštevanju ustrezne individualizacije in diferenciacije pri pouku tujega jezika.

**Ključne besede:** zgodnje učenje tujih jezikov, motivacija in stališča, interakcija v tujem jeziku, podprtost specifičnih skupin učencev, didaktična izvedba

---

## The Results of the Development Task of Implementing and Monitoring a Foreign Language in the 2nd and 3rd Grade of Primary School

**Abstract:** The article introduces the key findings of a four-year monitoring of the implementation of a foreign language in the 2nd and 3rd grade (academic years 2014/15-2017/18) as the mandatory first foreign language, which were obtained based on observation in class, survey and knowledge assessment, and included students from 276 Slovenian primary schools. The findings apply to the results from the area of organisation and placement of school hours in the curriculum. Didactic implementation of the foreign language class is also presented, along with a critical view of the planned development of all four communication skills. The article highlights, among other, the findings about the students' progress and motivation in learning a foreign language. The conclusion addresses the need for support provided to special groups of students who are able to adequately learn only with proper individualisation and differentiation in the foreign language class.

**Keywords:** early education of foreign languages, motivation and views, interaction in a foreign language, support for specific groups of students, didactic implementation

---



## Uvod

Na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo smo v šolskem letu 2014/15 na osnovi Načrta uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole in Učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole začeli s postopnim uvajanjem tujega jezika v 2. razredu na 61 izbranih šolah tako imenovanega prvega kroga. Naslednje šolsko leto, to je 2015/16, smo v istih šolah nadaljevali s spremljavo pouka tujega jezika v 3. razredu, priključili pa smo še novih 90 šol, ki so začele z uvajanjem tujega jezika v 2. razredu. V tretjem in četrtem letu spremljave, to je v šolskih letih 2016/17 in 2017/18, smo uvajanje tujega jezika v 2. in 3. razredu nadaljevali s spremljanjem na izbranih 215 osnovnih šolah tako imenovanega tretjega kroga.



Slika 1: Prikaz metod in instrumentov spremljave, ki so bili uporabljeni v vseh letih uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu.

## Namen spremljave

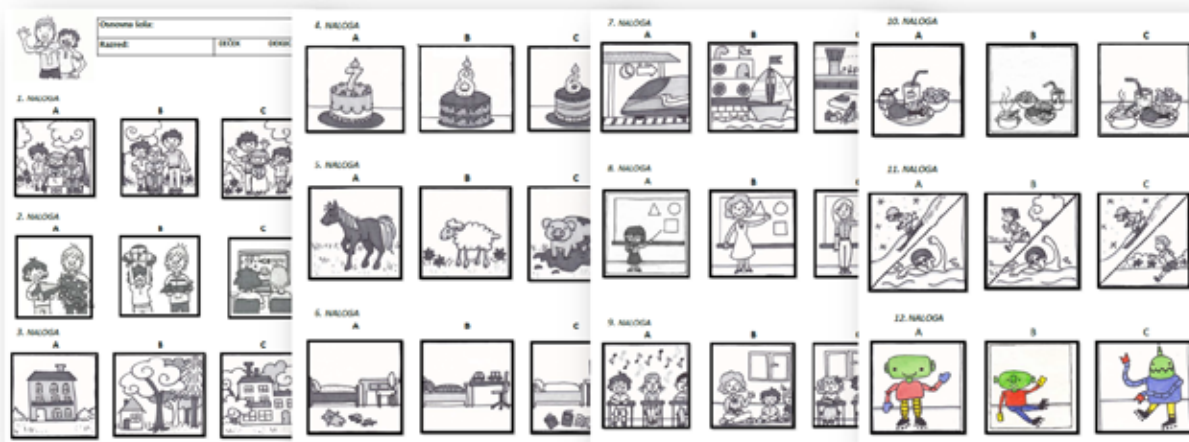
Namen spremljave je bil ugotoviti:

- raznolikost izvedbenih vidikov (umeščenost v urnik idr.) ter izvedbenih posebnosti (didaktičnih modelov) poučevanja tujega jezika,
- kako poteka vrednotenje doseganja standardov znanja in spremljanje napredka učencev na vseh področjih jezikovnih zmožnosti,
- kakšna je motivacija in odnos učencev za učenje tujega jezika ter kakšna stališča do učenja tujih jezikov gojijo njihovi starši,
- ugotoviti, kako so podprte specifične skupine učencev – učenci z učnimi težavami, učenci z določenimi primanjkljaji, učenci, katerih ciljni jezik je njihov materni jezik itd.

## Metodologija

Za namen spremljave so bili pripravljeni različni instrumentariji:

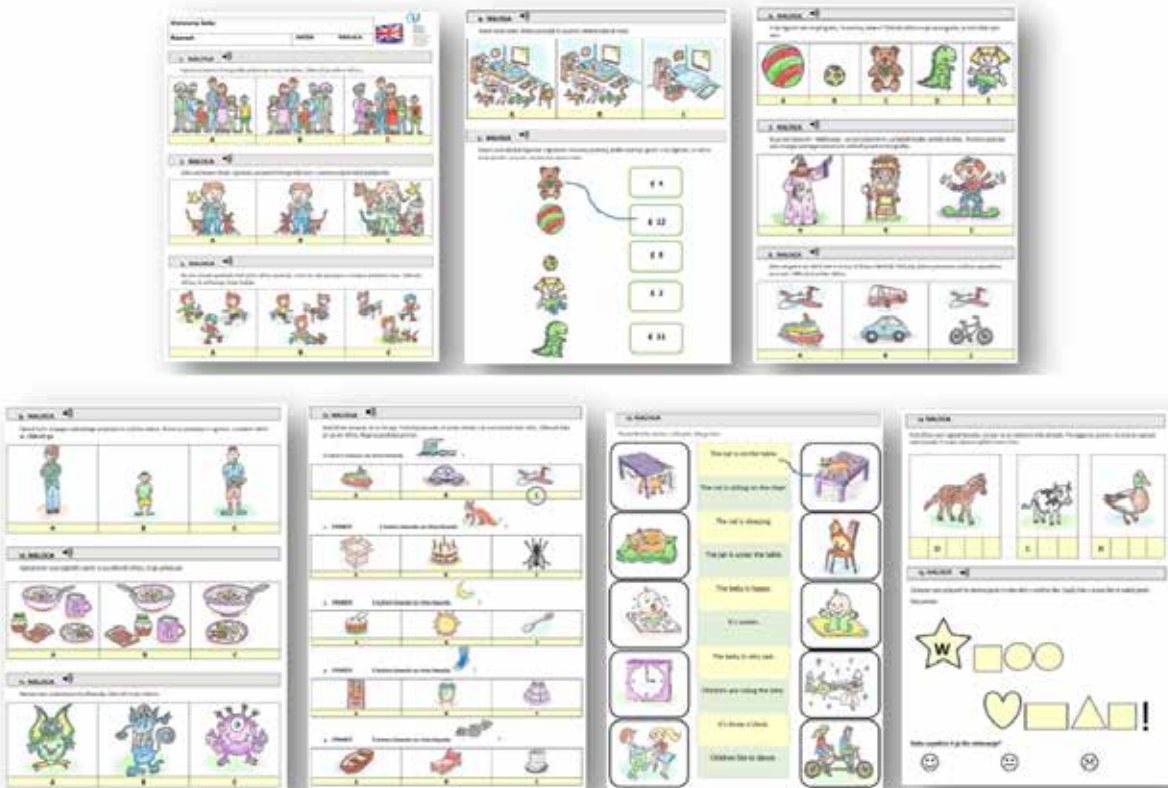
- anketni vprašalniki za ravnatelje, učitelje, starše in učence,
- protokol z opazovalnim listom za spremljavo pouka,
- test (testna pola in zvočni posnetek v obeh jezikovnih različicah; angleščini in nemščini) za učence ob koncu 2. razreda, ki je bil uporabljen v 1. in 3. letu spremljave,
- testa (testna pola in zvočni posnetek v obeh jezikovnih različicah; angleščini in nemščini) za učence ob koncu 3. razreda, ki sta bila uporabljena v 2. in v 4. letu spremljave.



Slika 2: Naloge za preverjanje znanja ob koncu 2. razreda v 1. krogu in 3. krogu (š. l. 2014/15 in 2016/17).



Slika 3: Naloge za preverjanje znanja ob koncu 3. razreda v 1. krogu (š. l. 2015/16).



Slika 4: Naloge za preverjanje znanja ob koncu 3. razreda v 3. krogu (š. l. 2017/18).

## Rezultati spremljave

### Ustreznost kadra

Spremljava je na začetku pokazala dokaj slabo kadrovsko pokritost z ustreznim profilom učitelja tujega jezika za 1. VIO. Le-ta se je v štirih letih spremljave precej izboljšala, predvsem na račun vzhodnega dela Slovenije, kjer se je povečal delež učiteljev tujega jezika z dodatnim usposabljanjem na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov. Žal zahodni del Slovenije še vedno beleži primanjkljaj ustreznega kadra, kar gre predvsem pripisati nerazpoložljivosti potrebnih programov dokvalifikacij za učitelje tujih jezikov.

### Umeščenost ur tujega jezika v urnik

Če so šole na začetku spremljave še poročale o težavah z umeščanjem tujega jezika v urnik – predvsem zaradi mobilnosti učitelja, ki je poučeval na več šolah -, se je to sčasoma stabiliziralo, delno tudi na račun povečanega števila ustreznega kadra. Učitelji so s svojim urnikom zadovoljni in se zavedajo, da tak urnik od njih zahteva več prilagajanja - tako časovnega kot lokacijskega, kar je za učitelja tujega jezika zagotovo tudi precej obremenjujoče. Prav tako to delo zahteva tudi več timskega sodelovanja, ki se kot težava pokaže predvsem v vertikalnem in horizontalnem sodelovanju med učitelji ter ustreznemu prenosu informacij z vidika medpredmetnosti in napredovanja učencev iz razreda v razred.

### Organizacija prostora

Pouk tujega jezika večinoma poteka v matičnih učilnicah razredov, kar od učiteljev tujega jezika terja dodatno prostorsko in organizacijsko prilagajanje, saj ti prostori niso vedno urejeni v skladu s priporočili za omogočanje aktivnosti z več gibanja, skupinskega dela, dela po avtentičnih kotičkih, ki bi spodbujalo navezovanje na osmišljene jezikovne situacije (trgovina, zdravnik, restavracija itd.), dela z raznolikimi didaktičnimi pripomočki v podporo tujemu jeziku itd.

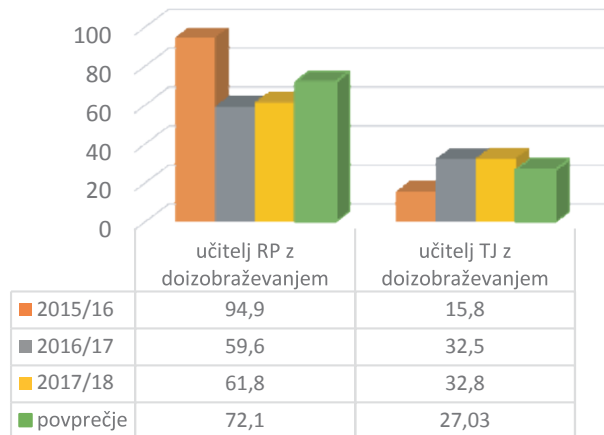
### Didaktični vidiki: medpredmetno povezovanje

Rezultati anketnega vprašalnika za učitelje ne odražajo situacije, ki je bila zaznana na spremljavah pouka. Tako npr. učitelji izražajo visoko samooceno usposobljenosti za izvajanje medpredmetnih in medkulturnih povezav, ki pa jih na spremljavah pouka nismo zaznali v tolikšni meri, oz. se je pojavnost teh elementov od prvega do zadnjega opazovanja zmanjšala za več kot štirikrat.

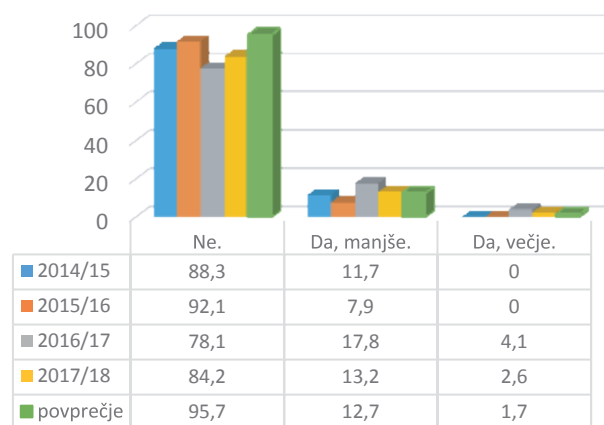
Temu trendu marsikje botruje tudi uporaba delovnih zvezkov (predvsem v tretjem razredu) ali pretirana

uporaba učnih listov, ki jih otroci lepijo v zvezke ali celo dobijo pripravljene kot zvezek v obliki dodatnega učnega gradiva.

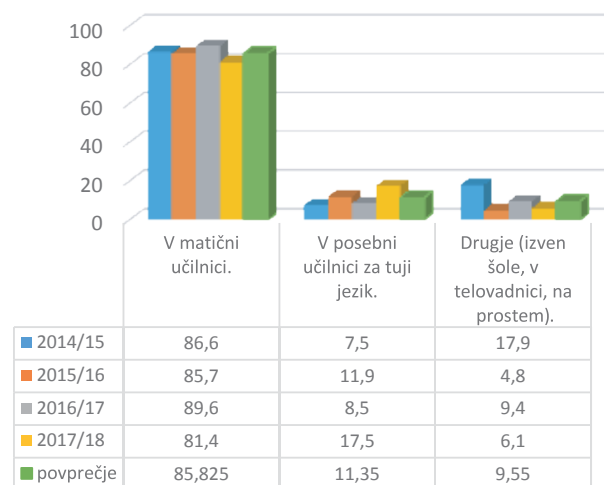
Graf 1: Usposobljenost učiteljev za poučevanje TJ v 1. VIO.



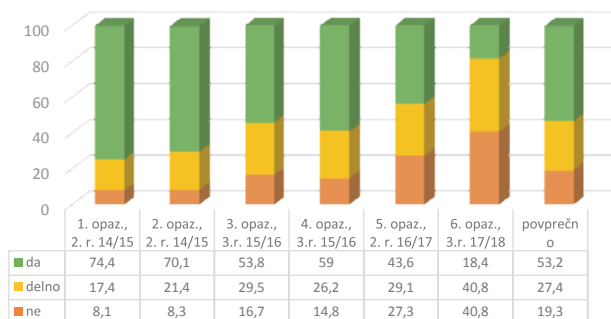
Graf 2: Organizacijske težave pri uvedbi in izvajanju tujega jezika v 2. in 3. razredu.



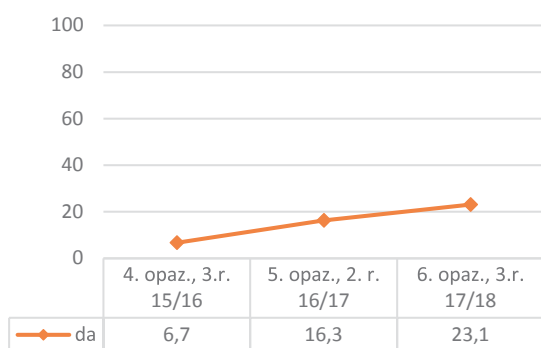
Graf 3: Prostor izvajanja pouka tujega jezika v 2. in 3. razredu.



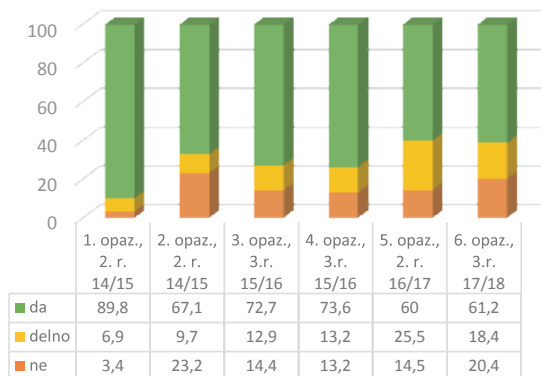
Graf 4: Medpredmetnost.



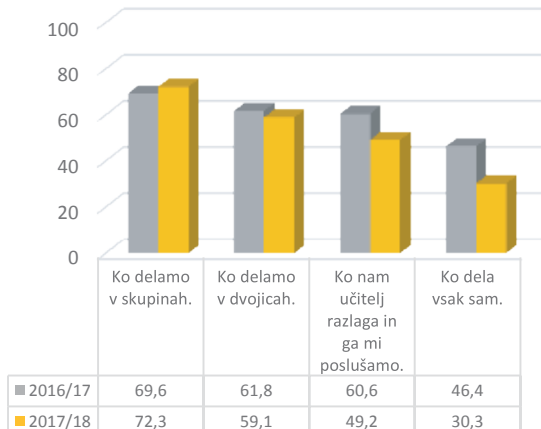
Graf 5: Uporaba delovnih zvezkov in učbenikov za učenje tujih jezikov.



Graf 6: Uporaba didaktičnih gradiv: risanke, slikanice, prstne lutke ...



Graf 7: Oblike dela, ki so učencem všeč.



## Didaktični vidiki: učni pripomočki

Na spremljavah je bilo opaženih malo avtentičnih gradiv, lutk, igračk ter ostalih didaktično pestrih pripomočkov v podporo razvijanju tujejezikovne zmožnosti. Zagotovo pri tem igrajo veliko vlogo tudi selitve učiteljev tujega jezika iz razreda v razred in posledično je poseganje po IKT sredstvih bolj praktično: interaktivna tabla, power point, predvajanje pesmic z youtubea itd. Prav tukaj velja večjo pozornost posvetiti osmišljeni in dovolj kritični uporabi teh pripomočkov, saj marsikdaj njihova uporaba ni povezana s cilji pouka tujega jezika oziroma je njihova uporaba celo na škodo učencev, saj posnetek z youtubea ne more biti nadomestilo za živo učiteljevo besedo v tujem jeziku.

## Didaktični vidiki: metode in oblike dela

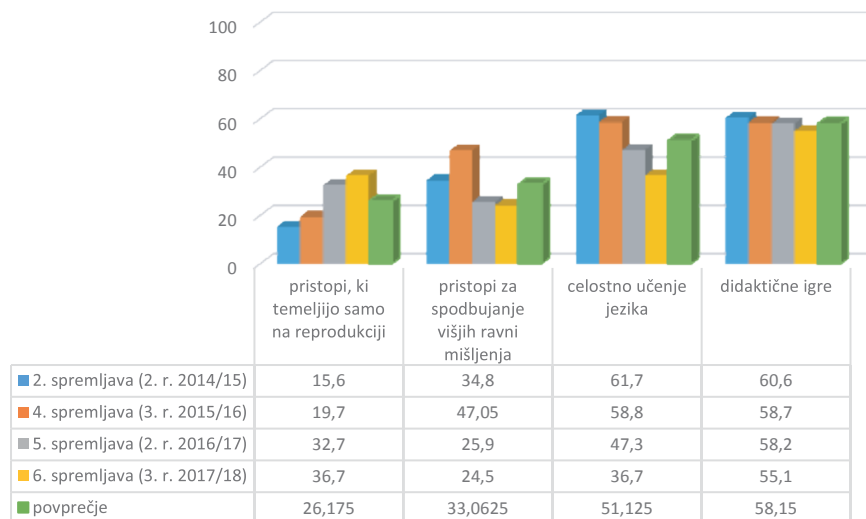
Spremljave pouka so tudi pokazale, da učitelji večinoma uporabljajo frontalne oblike vodenja razreda (delo v krogu, učitelj kot frontalni usmerjevalec vseh aktivnosti - govornih, gibalnih ...), kar je na začetku usvajanja tujega jezika zagotovo smiselno in v večjem delu ure tudi pričakovano, saj morajo biti otroci deležni velikega jezikovnega vnosa s strani učitelja kot glavnega jezikovnega modela. Kljub temu pa so redki primeri, kjer je bilo opaženo sistematično izgrajevanje večšin dela v skupinah, kar je pri tujem jeziku še posebej zahtevno, saj otroci lahko hitro zapadejo v materinščino, ker jim navodila za delo v skupini niso dovolj jasna (npr. navodila so otrokom predstavljena brez demonstracije), ker so aktivnosti bodisi na prenizki ali previsoki taksonomski ravni (npr. igra spomin oz. Kim's game s karticami preprostega besedišča) ali pa gre za aktivnost, ki nima veliko povezave z doseganju ciljev v tujem jeziku (npr. človek ne jezi se ali snakes and ladders). Prav temu vidiku velja v prihodnosti nameniti še posebno pozornost, saj so učenci v anketnem vprašalniku izrazili največji interes prav za skupinsko obliko dela.

Na spremljavah je bil opažen upad pristopov za celostno učenje jezika ali pristopov, ki bi spodbujali višje ravni mišljenja. Na drugi strani pa so opazovanja pokazala porast pristopov, ki temeljijo zgolj na reproduktivnih dejavnostih, npr. poimenovanje ali ponavljanje besed in besednih zvez brez umeščenosti v nek kontekst. V tej starosti otrok že lahko razvija osmišljeno rabo jezika in tako spozna tuji jezik tudi v funkciji razmišljanja.

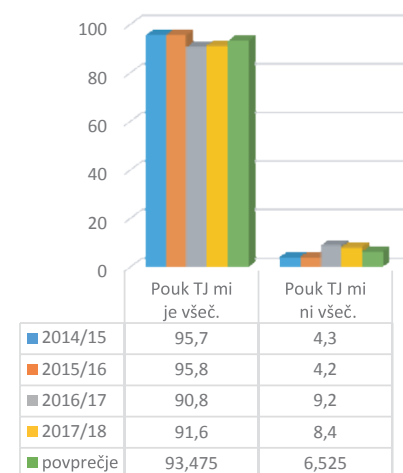
Kljub temu pa beležimo veliko odličnih primerov poučevanja, ki temeljijo na didaktični igri, gibalnih aktivnostih, konkretnem prikazovanju, petju, ritmiziranju, socialni interakciji in jezikovni kopeli v tujem jeziku. Prav tako smo na spremljavah zaznali precejšnjo povezanost učiteljev tujega jezika z učenci, pa čeprav so to večinoma gostujoči učitelji, ki se z otroki srečujejo samo dvakrat tedensko. Ti učitelji v



Graf 8: Načini dela.



Graf 9: Zadovoljstvo z učiteljevo izvedbo pouka.



razrede vnašajo spremembo in drugačne pristope, kar učenci opazijo in cenijo, kar so izrazili tudi v anketnem vprašalniku, kjer v vseh letih spremljave odnos do učiteljevega poučevanja tujega jezika kotira zelo visoko.

## Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti

Na začetku razvojne naloge je bilo ob spremljavah ugotovljeno, da je bil jezik razreda – torej jezik navodil, pojasnjevanja - slovenščina, kasneje pa se je ta delež zmanjševal na račun povečanja uporabe ciljnega tujega jezika, prav tako pa se je povečeval tudi odziv učencev v ciljnem tujem jeziku.

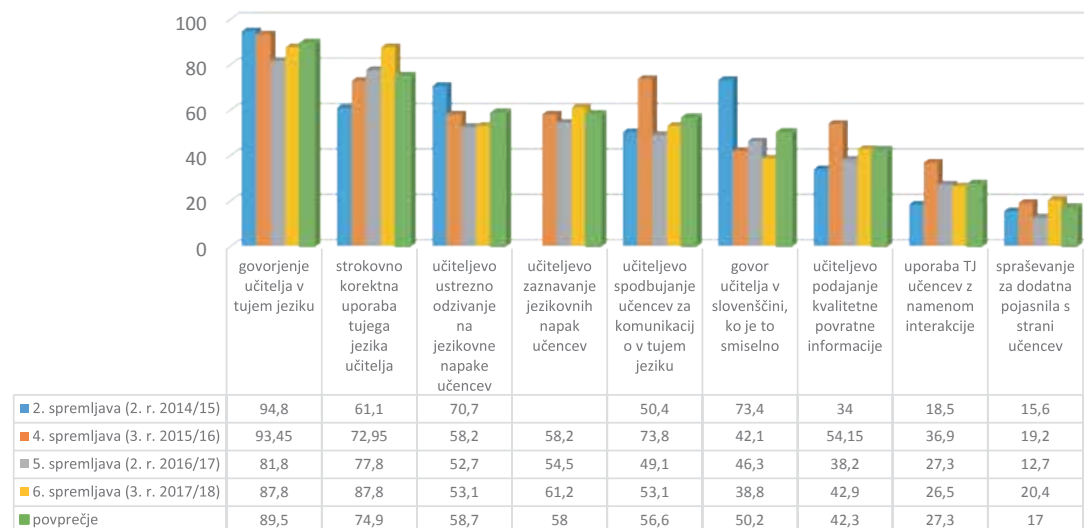
Na spremljavah pouka smo zaznali, da še vedno ni uzaveščeno sistematično izgrajevanje posamezne sporazumevalne zmožnosti, npr. poslušanje in

govorjenje preko vaj fonološkega ozaveščanja (izgovorjava, ritem, intonacija, prepoznavanje glasov itd.).

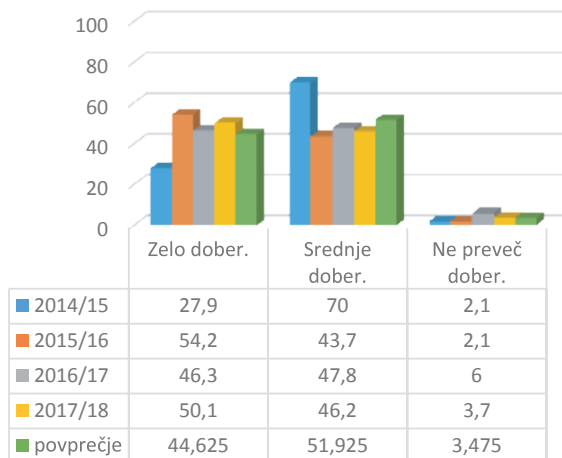
Prav tako v posameznih urah še vedno prevladuje govorjenje »v zboru«, kjer ni priložnosti, da bi učitelj lahko odkrival jezikovne napake posameznih učencev. Zagotovo na to tudi vpliva prezrt potencial interakcije v tujem jeziku pri skupinskem delu, za kar pa so potrebne dobre in sistematične priprave učitelja.

Treba je opozoriti še na pojav prezgodnjega pisanja oz. zapisovanja, ki ga marsikateri učitelj predstavlja že v 2. razred. V takih primerih gre predvsem za preslikavanje besed brez predhodnega fonološkega ozaveščanja. Ni odveč poudariti, da je tako zapisovanje pred tretjim razredom neskladno z učnim načrtom.

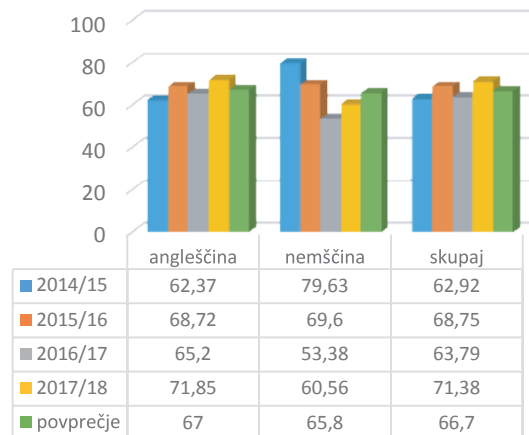
Graf 10: Elementi interakcije.



Graf 11: Učenčeva samoocena uspešnosti pri tujem jeziku.



Graf 12: Primerjava rezultatov obeh jezikovnih različic v vseh 4 letih spremljave glede na povprečno število točk v %.



## Spremljanje napredka učencev

Prehod z opisnega na številčno ocenjevanje v tretjem razredu ni negativno vplival na motivacijo učencev, svojo uspešnost pri tujem jeziku so namreč tretješolci ocenili celo višje kot drugošolci, ki so bili še opisno ocenjeni.

Učitelji so v anketnem vprašalniku izrazili skrb, da niso dovolj usposobljeni za sprotno spremljanje in dokumentiranje napredka učencev – še posebej po elementih formativnega spremljanja. Nakazuje se trend izboljševanja tega stanja, saj se učitelji zavedajo pomembnosti sprotne povratne informacije, ki se podajo otroku.

Napredek otrok smo spremljali tudi s pomočjo testov oz. inštrumentarijev, s katerimi smo ugotavljali doseganje standardov znanja ob koncu 2. oziroma 3.

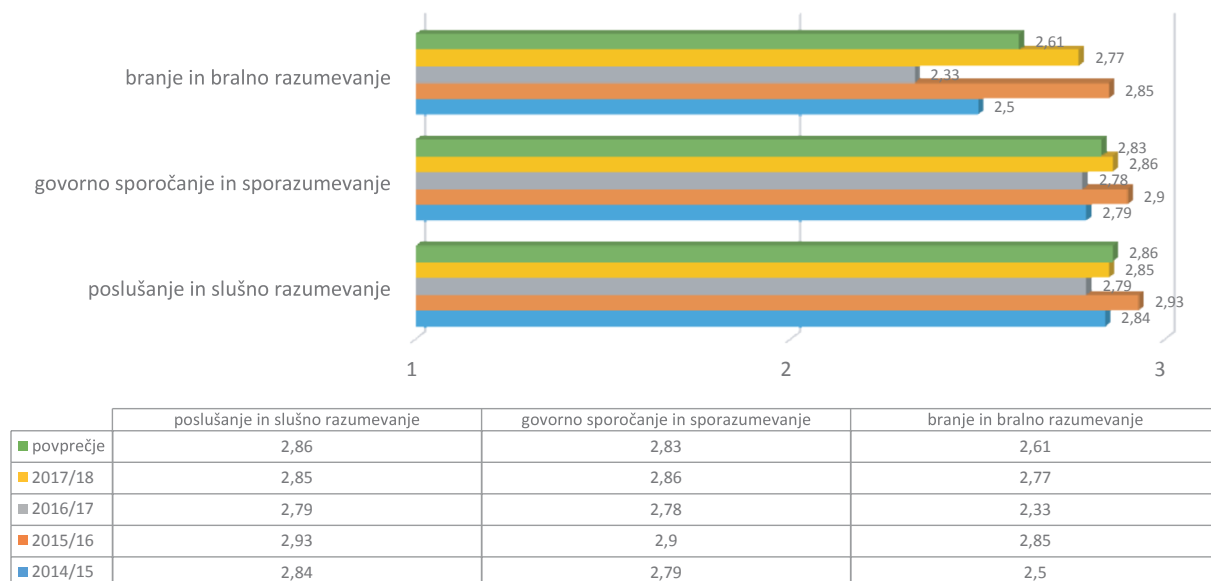
razreda. Ugotovljeno je bilo, da so bili učenci šol tako imenovanega tretjega kroga v povprečju celo nekoliko uspešnejši od učencev šol prvega kroga. Največ težav so povzročale kompleksnejše naloge (npr. besedilo, ki je zahtevalo razumevanje zanikanih povedi itd.).

Po mnenju učiteljev so najbolj uresničljivi standardi znanja s področja poslušanja in slušnega razumevanja, malenkost nižje standardi s področja govornega sporočanja in sporazumevanja, najmanj, a še zmeraj nad 2,6 po 3-stopenjski lestvici, pa standardi s področja branja in bralnega razumevanja.

## Motivacija za tuji jezik

Posebna pozornost je bila namenjena tudi spremljavi motivacije za učenje tujih jezikov kot enemu izmed ključnih dejavnikov za uspešno učenje. V vseh štirih

Graf 13: Primerjava uresničljivosti posameznih standardov glede na jezikovne zmožnosti po mnenju učiteljev.



letih spremljave je bil trend o oceni motivacije učencev enak; najvišje so jo ocenjevali učitelji, nekoliko nižje starši, učenci pa so motiviranost izrazili v še nekoliko nižjem deležu.

Prav tako je bilo ugotovljeno, da drugošolce bolj kot tretješolce motivirajo dejavnosti, povezane z glasbo (petje, ples). Na spremljavah pouka smo opazili, da učitelji zelo pogosto posegajo po tako imenovani »uvodni motivaciji«, prezrejo pa učinek motivacijskih dejavnosti med samo učno uro, ki so lahko zelo učinkovito sredstvo za dvig pozornosti.

Na spremljavah je bilo tudi ugotovljeno, da učitelji redko izhajajo iz vsebin, ki so otrokom blizu, ki so za njih aktualne in ki bi bile bolj osmišljene. Vse prevečkrat je vodilo vsebinskih sklopov struktura učbenikov za tuje jezike, saj so organizirani po zelo predvidljivem zaporedju: barve, živali, oblačila, vreme, letni časi itd. Ugotavljamo, da se premalo upošteva specifična »živost« jezika, predvsem angleščine, ki vedno bolj postaja jezik

okolja, ter vključevanja aktualnih izrazov tudi v sam pouk (npr. poimenovanje aktualnih igrač, ki so blizu današnjemu otroku).

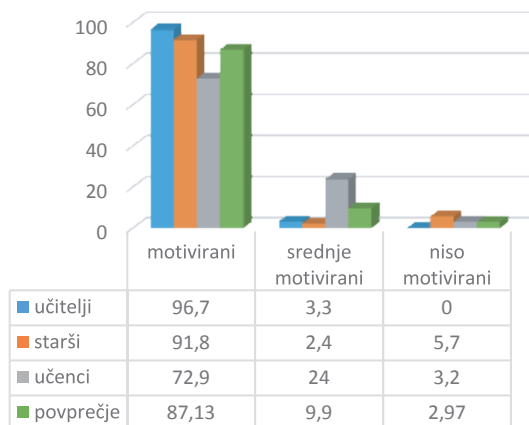
## Delo s posebnimi skupinami otrok

Same spremljave pouka so pokazale nizko stopnjo diferenciacije in individualizacije ter vključevanje posebnih pristopov za delo z otroki s posebnimi potrebami in učnimi težavami. Spregledane so bile priložnosti za ustrezno vključevanje otrok, ki znajo več (npr. nadarjenih učencev ali učencev, katerih materinščina je angleščina oz. nemščina). Tudi spremljanje in dokumentiranje napredka učencev v povezavi s formativnim spremljanjem je po besedah učiteljev element, za katerega se še ne počutijo dovolj usposobljene.

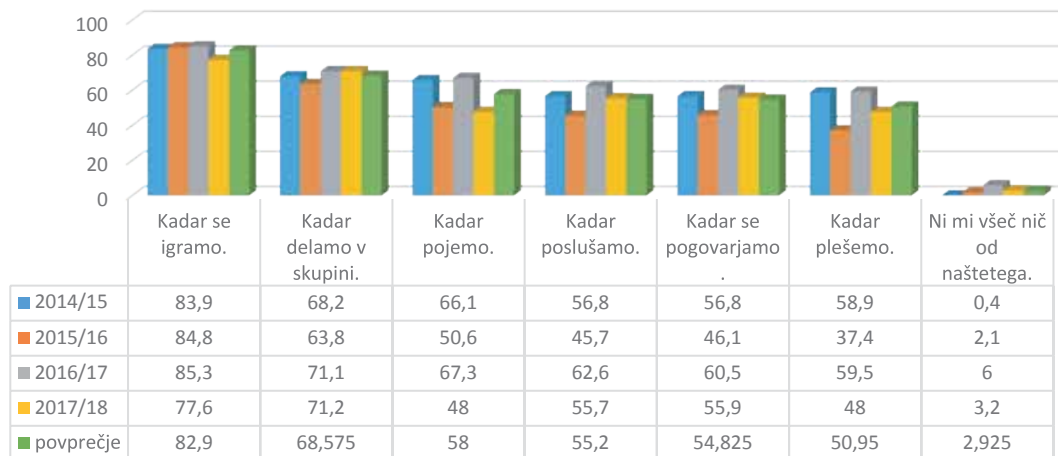
Učitelji so v štirih letih spremljave v anketne vprašalnike zapisovali, da se ne počutijo dovolj usposobljene za delo z učenci, ki so jih po pogostosti zapisov opredelili sledeče: »vsi tipi motenj«, »vedenjske motnje«, »učne težave«, »disleksija«, »avtizem«, »ADHD«, »težave slušnega spektra«, »motnje pozornosti«, »selektivni mutizem«, »Romi«, »migranti«, »Aspergerjev sindrom«, »Williamov sindrom«, »dolgotrajno bolni otroci«.

Ugotavljamo, da na mnogih šolah učitelji tujih jezikov tudi nimajo dovolj strokovne podpore s strani strokovnih služb na šoli, prav tako se v teh primerih premalo povezujejo z matičnimi učitelji, ki te težave otrok bolj poznajo.

Graf 14: Primerjava motivacije učencev kot jo vidijo učitelji, starši in učenci.



Graf 15: Najljubše dejavnosti pri pouku tujega jezika.



## Delo s starši

Starši so zelo naklonjeni učenju tujih jezikov v šoli; tako začetku učenja tujega jezika v 1. razredu kot ideji, da bi se njihov otrok začel učiti drugi tuji jezik že v 4. razredu, kar so izrazili tudi v anketnem vprašalniku.

Šole mnogokrat spregledajo pomembnost sprotnega informiranja staršev o drugačni paradigmi poučevanja tujega jezika ali obveščanja o otrokovem napredku, zato marsikje starši od učiteljev zahtevajo več vpogleda v pouk ter želijo, da učitelji pripravljajo delovne liste, sezname besed itd., ki se jih potem učijo skupaj z otrokom doma.

Starši uspešnost otroka višje ocenijo šele, ko je ta številčno ocenjen, torej v tretjem razredu, kar lahko nakazuje, da so opisne ocene zapisane premalo konkretno in staršem razumljivo.

## Sklep

Slovenska osnovna šola je z uvedbo prvega obveznega tujega jezika v 2. in 3. razred naredila pomemben korak k priporočilu o evropski jezikovni politiki Sveta Evrope iz 2001, ki se mu je zavezala tudi Slovenija, v predlogu, da bi vsak evropski državljani poleg maternega govoril še dva tuja jezika (M+2). Poučevalne prakse učiteljev tujega jezika, ki smo jih spremljali v času razvojne naloge Uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu OŠ, so ustrezne in bi jih bilo smiselno nadaljevati tudi po vertikali – tako z vidika nadgrajevanja znanja kot tudi didaktičnih pristopov. Nevralgične točke, ki so opisane v tem prispevku, so tudi nasploh težave šolskega prostora – predvsem na razredni stopnji. Pomembno je, da se učitelje ves čas ustrezno podpira na področjih, kjer v praksi nastajajo težave. Zagotovo na tem področju Zavod RS za šolstvo že vrsto let predstavlja ključnega izvajalca različnih izobraževanj, konferenc, kolegialnih hospitacij in drugih strokovnih srečanj prav za ciljno skupino učiteljev tujega jezika v 1. in 2. VIO.



### Viri in literatura:

Pevec, K. (2015). Prvo vmesno poročilo uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica>.

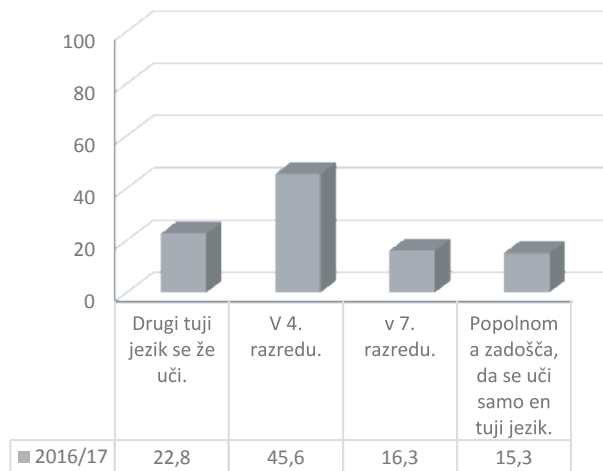
Rakovec, L. (2016). Drugo vmesno poročilo uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica>.

Rakovec, L. (2017). Tretje vmesno poročilo uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica>.

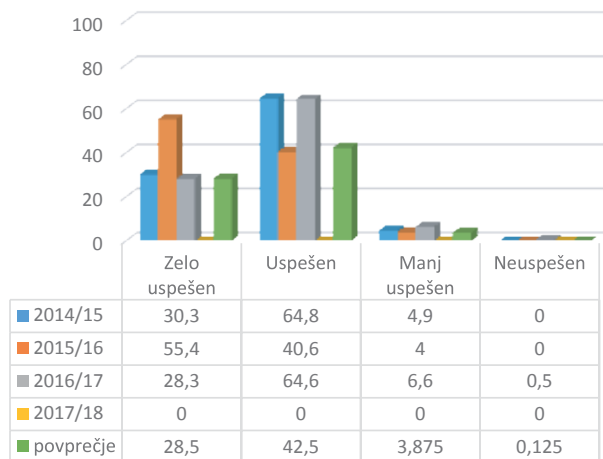
Rakovec, L. (2018). Četrto vmesno poročilo uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica>.

Rakovec, L. (2019). Končno poročilo uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica>.

Graf 16: Stališče staršev do primernosti začetka učenja drugega tujega jezika.



Graf 17: Ocena staršev o uspešnosti otroka pri tujem jeziku.







**Katja Cegnar,**  
OŠ Ivana Tavčarja  
Gorenja vas

# Bralna pismenost in bralna samopodoba

---

**IZVLEČEK:** V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave proučevanja odnosa med bralno pismenostjo in njenimi sestavinami ter bralno samopodobo učencev 6. razreda osnovne šole. Bralna pismenost in bralna samopodoba učencev 6. razreda sta bili merjeni s testom bralne pismenosti za učence, ki je bil sestavljen za namen raziskave, ter z vprašalnikom bralne samopodobe Chapmana in Tunmerja. Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, ali so rezultati učencev na testu bralne pismenosti povezani z njihovo bralno samopodobo in z njenimi sestavinami. Izsledki raziskave dokazujejo, da sta bralna samopodoba in bralna pismenost učencev pozitivno povezani, da se najbolj uspešni in najmanj uspešni bralci razlikujejo v bralni samopodobi ter v vseh njenih sestavinah, še posebej v odnosu do branja. S tem je poudarjen pomen spodbujanja otrokove pozitivne bralne samopodobe (s poudarkom na razvijanju pozitivnega odnosa do branja) v povezavi z razvijanjem spretnosti branja v šoli in doma.

**Ključne besede:** bralna pismenost, bralna samopodoba, osnovna šola, učenci šestega razreda

---

## Reading Literacy and Reading Self-Concept

**Abstract:** The article presents the results of a research study of the relation between the reading literacy and its components and the reading self-concept in grade 6 elementary school students. Reading literacy and reading self-concept of grade 6 students were measured by using a reading literacy test prepared especially for this study and the Chapman and Tunmer questionnaire on reading self-concept. The main purpose of the research was to find out whether the students' results on the reading literacy test are in any way related to their reading self-concept and its components. The results of the study show that there is a positive correlation between reading self-concept and reading literacy, and that the most and the least successful readers show different reading self-concept in all its aspects, but especially in their attitude to reading. The research aims to show the importance of encouraging a positive self-concept in students (with a focus on developing a positive attitude towards reading) when developing reading competences in school and at home.

**Keywords:** reading literacy, reading self-concept, elementary school, sixth grade students

---



## Uvod

Bralna pismenost je eden od ključnih elementov v življenju večine ljudi moderne družbe. Je ključnega pomena za učne dosežke v šoli, poleg tega je tudi predpogoj za sodelovanje na mnogih področjih življenja odraslih, npr. v terciarnem izobraževanju, na delovnem mestu, v vsakodnevnem življenju. Učenje branja je torej pomembna razvojna naloga (Retelsdorf, Koller in Moller, 2014).

Ob koncu 20. stoletja so se raziskovalci ukvarjali predvsem s kognitivnimi dejavniki branja (Baker in Wigfield, 1999), danes pa študije poudarjajo tudi pomen afektivnih dejavnikov branja, kot so motivacija in bralna samopodoba (Clark, Osborne in Akerman, 2008).

## Bralna pismenost

Bralna pismenost je temeljni element vseh pismenosti (Pečjak, 2010).

S. Pečjak (1999, str. 57) pravi: »Najvišja stopnja v razvoju bralnih sposobnosti je sposobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega pristopa k bralnemu gradivu. Za bralca, ki ima razvite te sposobnosti, pravimo, da je bralno pismen.«

Med najbolj izpopolnjenimi opredelitvami bralne pismenosti je opredelitev PISE, ki bralno pismenost pojmuje kot »razumevanje, uporabo, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy, b. d.; Štraus, Šterman Ivančič in Štigl, 2013).

## Bralna samopodoba

Bralna samopodoba je sestavina učne samopodobe, pomeni »učenčevo zaznavo lastne bralne kompetentnosti, ki učenca motivira za branje ali ga od branja postopoma odvrača« (Juriševič, 2008, str. 40).

Chapman in Tunmer (1995, v Baker in Wigfield, 1999), pomembna raziskovalca na področju raziskovanja bralne samopodobe, pojmuteta bralno samopodobo kot komponento treh dimenzij:

- zaznavanje kompetence pri branju (prepričanje v zvezi s sposobnostmi in obvladovanjem bralnih nalog);
- zaznavanje težavnosti branja (prepričanje, da so bralne aktivnosti težke/lahke);
- odnos, občutki do branja (občutki do branja, naklonjenost branju).

## Povezanost bralne samopodobe in bralne pismenosti

Raziskave kažejo, da je bralna samopodoba povezana z bralnimi dosežki (Antilla, 2013, v Juriševič, 2016; Aunola idr., 2002 ...), z različnimi aspekti bralnih sposobnosti: z branjem besed, črkovanjem, pri starejših otrocih tudi z bralnim razumevanjem (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed in Tucker, 2006, v Kaspersky in Katzir, 2016; Katzir, Leseaux in Kim, 2009, v Kaspersky in Katzir, 2016).

Bralna samopodoba je pomemben dejavnik pri napovedovanju bralnih dosežkov, saj se predvideva, da boljša percepcija posameznikovih kompetenc vodi do več branja, medtem ko se predvideva, da posamezniki z nižjo bralno samopodobo manj pogosto vadijo branje (Morgan in Fuchs, 2007, v Retelsdorf idr., 2014; Stanovich, 1986, v Retelsdorf idr., 2014; Wigfield in Guthrie, 1997, v Retelsdorf idr., 2014). Te razlike v stopnji izpostavljenosti tekstem naj bi vodile do boljših bralnih spretnosti (tehničnih bralnih spretnosti) in bralnega razumevanja (Becker, McElvany in Kortenbruck, 2010, v Retelsdorf idr., 2014; Mol in Bus, 2011, v Retelsdorf idr., 2014).

Mullis idr. (2012) poročajo, da so se učenci z višjimi zaznavami samoučinkovitosti in samopodobe na področju branja v mednarodni raziskavi bralne pismenosti četrtošolcev – PIRLS, izkazali za boljše bralce.

## Cilji in potek raziskovanja

Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je odnos med bralno samopodobo in bralno pismenostjo učencev 6. razreda osnovne šole ter kakšne so razlike med najbolj in najmanj uspešnimi bralci glede na posamezno sestavino bralne samopodobe (zaznavanje bralne kompetentnosti, odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja).

V raziskavi sem si zastavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšen je odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev?
- Kakšna je razlika v zaznavanju kompetentnosti na področju branja, v odnosu do branja in v zaznavanju težavnosti branja med učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tistimi, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %)?
- V kateri komponenti bralne samopodobe se učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), najbolj razlikujejo in v kateri najmanj?

V raziskavo je bilo vključenih 126 učencev (60 deklic in 66 dečkov) šestega razreda dveh osnovnih šol v šolskem letu 2015/2016.

V raziskavi sem uporabila dva merska instrumenta: vprašalnik bralne samopodobe in test bralne pismenosti.

Avtorja vprašalnika bralne samopodobe (Reading Self-Concept Scale) sta Chapman in Tunmer (1995), prevedla pa ga je Mojca Jurišević (2003). Vprašalnik je sestavljen iz 30 vprašanj in meri tri elemente bralne samopodobe:

- dojemanje lastne bralne zmožnosti – kompetentnosti (10 vprašanj),
- dojemanje težavnosti branja (10 vprašanj),
- odnos do branja (10 vprašanj).

Test bralne pismenosti sem sestavila sama. Za besedilo, ki sem ga uporabila v testu bralne pismenosti, sem izbrala arabsko pravljico iz knjige Modrost pravljicne školjke: izbor svetovnih pravljic (2015) z naslovom Sanje.

Vprašanja sem sestavila na treh nivojih: zbiranje informacij, interpretiranje besedila in razmišljanje o vsebini/obliki besedila, vrednotenje.

Učenci so prebrali pravljico, nato so rešili test bralne pismenosti in vprašalnik bralne samopodobe.

## Rezultati in interpretacija

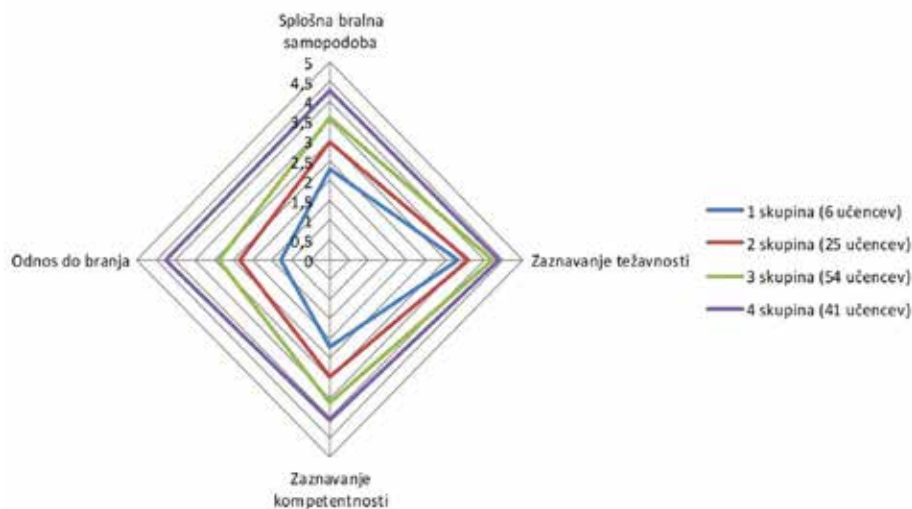
Na testu bralne pismenosti je bilo mogoče doseči 22 točk. V povprečju so učenci dosegli 15,9 točke. Večina rezultatov je razporejenih na intervalu med 11,6 in 20,1 točke.

Na odgovornem formatu ocenjevalne lestvice bralne samopodobe so pri vsakem odgovoru na zastavljeno vprašanje učenci lahko dobili največ 5 točk, kar predstavlja najbolj pozitiven odgovor, in najmanj 1 točko, kar predstavlja najbolj negativen odgovor. Največ učencev se nahaja na intervalu med 3,1 in 4,2 točke, to je v drugi – višji polovici lestvice, kar predstavlja precej dobro bralno samopodobo.

Izkazalo se je, da je med vsemi sestavinami bralne samopodobe najslabši odnos učencev do branja, da imajo učenci precej različen odnos do branja.

Analizirala sem vse komponente bralne samopodobe

in oblikovala štiri skupine učencev, ki se razlikujejo v bralni samopodobi in hkrati v vseh njenih sestavinah: v odnosu do branja, zaznavanju bralne kompetentnosti in zaznavanju težavnosti branja. Skupine se navzven razlikujejo, navznoter so homogene, razlike med skupinami so statistično značilne. Povprečne vrednosti splošne bralne samopodobe in njenih sestavin v štirih skupinah učencev so prikazane na Sliki 1.



Slika 1: Povprečne vrednosti splošne bralne samopodobe ter njenih komponent v štirih skupinah učencev z različno bralno samopodobo.

Na Sliki 1 vidimo, da so v prvi skupini učenci z najnižjo bralno samopodobo ( $M = 2,27$ ;  $SD = 0,29$ ), teh je šest; v drugi skupini je 25 učencev z nižjim povprečnim številom točk bralne samopodobe ( $M = 2,97$ ;  $SD = 0,21$ ); v tretji je 54 učencev ( $M = 3,58$ ;  $SD = 0,17$ ); v četrti skupini pa je 41 učencev z najvišjo bralno samopodobo ( $M = 4,25$ ;  $SD = 0,28$ ).

Razvidno je, da so največje razlike med skupinami učencev v odnosu do branja, najmanjše razlike pa so v zaznavanju težavnosti branja.

Razlika povprečij točk v odnosu do branja med skupino z najvišjo bralno samopodobo in skupino z najnižjo bralno samopodobo znaša 2,97 točke. To pomeni, da imajo učenci z najvišjo bralno samopodobo precej boljši odnos do branja kot učenci iz skupine z najnižjo bralno samopodobo. Le-ti imajo zelo slab odnos do branja ( $M = 1,28$ ;  $SD = 0,39$ ).

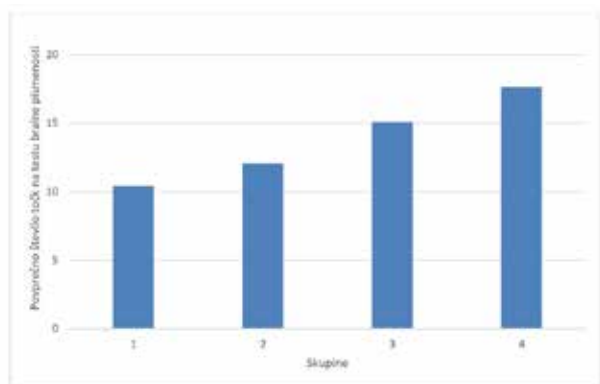
Razlika povprečij točk v zaznavanju težavnosti med prvo in četrto skupino je precej nižja – 1,1 točke. Razlika povprečij točk v splošni bralni samopodobi med skrajnima skupinama je 2,0 točke. Podobna je tudi razlika povprečij točk v zaznavanju kompetentnosti (1,9 točke).

Zanimalo me je, ali obstaja statistično značilna pozitivna povezava med samopodobo učencev (številom točk na vprašalniku samopodobe) in bralno pismenostjo 

učencev (številom doseženih točk na testu bralne pismenosti).

S Pearsonovim koeficientom korelacije sem ugotovila, da med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev obstaja pozitivna, srednje visoka in statistično značilna povezava ( $r = 0,68$ ;  $p = 0,001$ ). To pomeni, da učenci z boljšo bralno samopodobo dosegajo boljše rezultate na testu bralne pismenosti, učenci s slabšo bralno samopodobo pa na testu bralne pismenosti dosegajo nižje število točk.

Dokazala sem, da se štiri skupine učencev z različno bralno samopodobo statistično pomembno razlikujejo med seboj glede na rezultate testa bralne pismenosti.



Slika 2: Povprečni dosežki skupin z različno bralno samopodobo na testu bralne pismenosti.

Na Sliki 2 vidimo, da učenci, ki so v skupinah z višjo bralno samopodobo, dosegajo več točk na testu bralne pismenosti kot učenci, ki so v skupinah z nižjo bralno samopodobo. Torej, boljša ko je bralna samopodoba učencev, boljši je rezultat na testu bralne pismenosti in obratno – slabša ko je bralna samopodoba učencev, slabši je rezultat na testu bralne pismenosti. Razkorak v povprečju doseženih točk na testu bralne pismenosti med skupino z najvišjo bralno samopodobo in skupino z najnižjo bralno samopodobo je 7,23 točke, kar predstavlja 32,86 % vseh možnih točk na testu bralne pismenosti.

Zanimalo me je, kako se najbolj in najmanj uspešni učenci, glede na doseženo število točk na testu bralne pismenosti, med seboj razlikujejo v posameznih sestavinah samopodobe.

Da bi lahko odgovorila na to vprašanje, sem najprej oblikovala zgornjih in spodnjih 20 % učencev glede na rezultat testa bralne pismenosti.

V boljši skupini glede na število doseženih točk na testu bralne pismenosti je bilo 28 učencev, skupina slabše bralno opismenjenih pa je predstavljala 27 učencev.

Iz Tabele 1 lahko razberemo, da v splošni bralni samopodobi in vseh njenih komponentah dosegajo višja povprečja točk učenci, ki so glede na rezultat testa bralne

pismenosti razvrščeni v boljšo skupino (zgornjih 20 %).

Če pogledamo povprečje točk obeh skupin pri splošni bralni samopodobi, ugotovimo, da ima skupina boljše bralno opismenjenih učencev več točk ( $M = 4,01$ ;  $SD = 0,61$ ), vendar ima tudi skupina slabše bralno opismenjenih učencev precej dobro bralno samopodobo ( $M = 3,19$ ;  $SD = 0,58$ ).

Tabela 1: Opisne statistike za splošno bralno samopodobo in njene sestavine v boljši in slabši skupini učencev glede na število doseženih točk na testu bralne pismenosti

| SPREMENLJIVKE             | SKUPINA       | N  | M    | SD   | SE   |
|---------------------------|---------------|----|------|------|------|
| splošna bralna samopodoba | spodnjih 20 % | 27 | 3,19 | 0,58 | 0,11 |
|                           | zgornjih 20 % | 28 | 4,01 | 0,61 | 0,12 |
| zaznavanje težavnosti     | spodnjih 20 % | 27 | 3,87 | 0,40 | 0,08 |
|                           | zgornjih 20 % | 28 | 4,31 | 0,51 | 0,10 |
| zaznavanje kompetentnosti | spodnjih 20 % | 27 | 3,12 | 0,67 | 0,13 |
|                           | zgornjih 20 % | 28 | 3,95 | 0,55 | 0,10 |
| odnos do branja           | spodnjih 20 % | 27 | 2,57 | 0,87 | 0,17 |
|                           | zgornjih 20 % | 28 | 3,73 | 0,94 | 0,18 |

Izstopajo rezultati v zvezi z odnosom do branja med obema skupinama. Učenci boljše skupine glede na doseženo število točk na testu bralne pismenosti dosegajo precej več točk pri odnosu do branja kot skupina slabše bralno opismenjenih vrstnikov. Razlika med njimi znaša kar 1,23 točke. Razlika med skrajnima skupinama v zaznavanju kompetentnosti je 0,83 točke. Razlika v zaznavanju težavnosti pa se je izkazala kot najnižja, znaša 0,44 točke. Iz tega bi lahko izpeljali razlago, da se učencem, ki so dosegli najmanj točk v bralni pismenosti, branje ne zdi precej bolj zahtevno kot učencem boljše skupine, imajo pa slabši odnos in se zato ne potrudijo dovolj pri branju in bralnih nalogah, posledično pa imajo slabši rezultat. Ti učenci so usvojili bralno tehniko, niso pa razvili motivacije za branje.

S t-testom za neodvisne vzorce sem ugotovila, da so vse razlike med skrajnima skupinama statistično značilne, torej lahko rečemo, da je splošna bralna samopodoba skupaj z vsemi njenimi sestavinami (odnos do branja, zaznavanje težavnosti in zaznavanje kompetentnosti) močnejše izražena v tisti skupini učencev, ki glede na rezultat testa bralne pismenosti dosegajo boljše rezultate (zgornjih 20 %).

## Sklep

Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo učencev 6. razreda osnovne šole. Poleg tega me je zanimalo, kakšne so razlike med najbolj in najmanj uspešnimi bralci glede na posamezno sestavino samopodobe (zaznavanje bralne kompetentnosti, odnos do branja, zaznavanje težavnosti branja).

Ugotovila sem, da obstaja statistično značilna, srednje močna, pozitivna povezava med bralno samopodobo učencev in bralno pismenostjo učencev.

Dokazala sem, da se štiri skupine učencev z različno bralno samopodobo statistično pomembno razlikujejo med seboj glede na rezultate testa bralne pismenosti. Največje razlike med skupinami učencev z različno bralno samopodobo so se pokazale v odnosu do branja, najmanjše pa v zaznavanju težavnosti branja.

Proučevala sem razlike v posameznih sestavinah bralne samopodobe med najbolj in najmanj uspešnimi bralci. Izkazalo se je, da so vse razlike statistično značilne. To pomeni, da se učenci boljše skupine glede na rezultat testa bralne pismenosti zaznavajo kot bolj kompetentni bralci, imajo boljši odnos do branja in ne zaznavajo branja kot težke aktivnosti v taki meri kot učenci slabše skupine. Glede na rezultate lahko trdim, da se učenci, ki so na testu bralne pismenosti dosegli najvišje število točk (zgornjih 20 %), in tisti, ki so dosegli najnižje število točk (spodnjih 20 %), najbolj razlikujejo v odnosu do branja, najmanj pa v zaznavanju težavnosti branja. Odnos do branja je torej zelo pomemben dejavnik, ki loči bolj uspešne bralce od manj uspešnih.

Izsledki te raziskave potrjujejo pomen razvoja pozitivne bralne samopodobe, s poudarkom na razvijanju pozitivnega odnosa do branja.

Kako torej doseči čim višjo bralno pismenost in bralno samopodobo?

Za pozitiven razvoj bralne samopodobe je pomembno, da učitelji v razredu ustvarijo psihološko varno, sprejemajoče, učno spodbudno okolje (Juriševič, 2008).

Da bodo učenci dobro opismenjeni, potrebujejo kakovosten pouk začetnega opismenjevanja in ustrezne povratne informacije s strani učitelja, ki vplivajo na to, kako bodo učenci napredovali v branju in kakšno bralno samopodobo bodo imeli. Učitelji naj bi pri učencih vzpodbujali razvoj bralnih spretnosti in hkrati samozaznavanje učencev v vlogi bralcev (Juriševič, 2016). Upoštevanje predznanja učencev ob vstopu v šolo, ki je lahko zelo različno, je zelo pomembno in nujno v povezavi z razvojem pozitivne bralne samopodobe, saj je le na ta način lahko omogočen napredek vsakemu otroku. Zaznavanje napredka in uspeh pa vplivata na pozitiven razvoj bralne samopodobe.

Zelo pomembno je, kakšne povratne informacije podajajo učitelji. Samo pohvale niso dovolj, saj so usmerjene na osebo, v manjši meri pa so povezane z napotki glede nadaljnega učenja in pri učencih ne vzpodbudijo odgovornosti za uravnavanje lastnega učenja (Deci, Koestner in Ryan, 2001, v Juriševič, 2016). Dobre povratne informacije so tiste, ki hkrati vplivajo na kognitivne vidike učenja (učencu pojasnijo, kako

mu gre, kaj še mora narediti) in na motivacijske vidike učenja (učenec pridobi občutek nadzora nad lastnim učenjem, to pa vpliva na njegovo samozaupanje in navdušenje nad učenjem) (Brookhart, 2008, v Juriševič, 2016). L. Voerman in sodelavci (2012, v Juriševič, 2016) menijo, da je smiselno uporabljati povratno informacijo o razkoraku (učencem pove, česa se še niso naučili) in povratno informacijo o napredku (primerjava začetne ravni s trenutno). Številni avtorji (Shunk, Meece in Pintrich, 2013, v Juriševič, 2016) pripisujejo velik pomen atribucijski povratni informaciji, s katero si učenci pomagajo razložiti razlog učne uspešnosti oziroma neuspešnosti. Najbolj motivirajoče so tiste povratne informacije, ki učno uspešnost pripisujejo spremenljivim notranjim razlogom (trudu, prizadevanju).

Pomembno je torej, da učenci verjamejo, da je z učenjem in trudom bralne zmožnosti mogoče izboljševati (dinamično pojmovanje učnih sposobnosti), saj bodo le v tem primeru vztrajali ob ovirah, vlagali napor, čas ... Tudi napake morajo učenci sprejemati kot sestavni del učenja (Dweck, 2006, v Juriševič, 2016).

Poleg spodbudnega učnega okolja in ustreznih povratnih informacij s strani učitelja je za razvoj bralne samopodobe in bralne pismenosti zelo pomembna tudi uporaba ustreznih metod in oblik dela. M. Flores in Duran (2015) navajata številne raziskave medvrstniškega učenja, ki naj bi pozitivno vplivalo na številne vidike branja, med drugimi tudi na odnos do branja.

McKenna (1994, v Pečjak, 2012) poudarja pomen sodelovalnega učenja pri izboljšanju odnosa do branja. Poleg sodelovalnega učenja navaja še druge predloge za poučevanje, z namenom izboljšati odnos do branja: učitelj naj vpliva na pozitivna prepričanja učencev v zvezi z branjem s pogovorom, s spodbujanjem menjave knjig med učenci in podobnimi dejavnostmi; negativna prepričanja o branju naj učitelj podkrepi z nasprotnimi primeri (mnenja priljubljenih sošolcev ali starejših bralnih pomočnikov – tutorjev); uredi naj razredno okolje, da bo spodbudno za branje (bralni kotički, razstave knjig ...); učenci naj se seznaniijo z različnimi bralnimi vrstami, pomembno je, da učitelj ponudi kakovostno leposlovje in izbrana neleposlovna besedila; učitelj naj učencem pokaže pomembnost branja tako, da povezuje bralne okoliščine z učencevim življenjem, v neleposlovnem gradivu pa skupaj z učenci išče odgovore na vsakdanja vprašanja; učitelj naj bo bralni vzor, v branje naj vključi starše, učencem naj bere glasno, z učenci naj vadi branje iz učbenikov in uporabo različnih bralnih strategij, usmerja naj jih v mišljenje in spodbujanje aktivnega odnosa do bralne vsebine; učencem naj priporoča knjige, ki jih cenijo vrstniki; zelo priporočljiva je izvedba metakognitivnih treningov o tem, kako načrtovati, spremljati in nadzirati lastno branje.





Saksida (2010) opozarja, da se ne glede na metodo dela učitelj pri književnem pouku ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca. V šoli se zdi vzdrževanje oziroma vzpostavljanje interesa in pozitivnega odnosa do branja težko, saj je šola avtoriteta, ki nalaga zadolžitve tudi onkraj interesov posameznikov (Saksida, 2016). Saksida (2016) meni, da je v šoli treba povezovati notranje (interes učenca), zunanje (vloga učitelja) in socialne (vpliv vrstnikov) motivacijske dejavnike. Tudi Lucariello s sodelavci (2016) meni, da na pozitivne učne (bralne) dosežke lahko v veliki meri vpliva učitelj z ustrezno uporabljeno zunanjemotivacijsko spodbudo, ki lahko privede do notranje motiviranosti pri učencih (s tem tudi do interesa, pozitivnega odnosa do branja). Na tej poti – od zunanje do notranje motiviranih učencev (bralcev) so pomembne ustrezne učiteljeve povratne informacije.

Poleg šole na otrokov odnos do branja in na razvijanje pismenosti vplivajo tudi starši, vrtec in kultura družbe nasploh.

Starši vplivajo na odnos do branja (in na razvijanje pismenosti) tako, da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti in jih skupaj z otroki izvajajo; da otrokom predstavljajo bralni model; da sprejemajo branje kot vrednoto; da razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja (Nickse, 1993, v Berčnik, Petek in Devjak, 2016). Družinske navade v zvezi z branjem naj bi imele vpliv na samopodobo otrok, predvsem na odnos do branja in na zaznavanje kompetentnosti (Katzir, Laseaux in Kim, 2009).

Grilc (2015) meni, da imata knjiga in branje kot vrednoti izreden pomen za oblikovanje bralnih navad posameznika, le-te pa se prenašajo iz roda v rod. Položaj knjige v družbi po mnenju omenjenega avtorja razodeva razvitost bralne kulture in različnih funkcionalnih pismenosti. Okrepiti je torej treba zavest o pomenu branja, podpreti razvoj bralne kulture (spodbujanje družinskega branja).

Za odnos otrok do branja so torej zelo pomembne vrednote širšega okolja, družbe, saj »okolica, v katero je posameznik vpet, pogojuje njegove kulturne navade, vključno z bralnimi« (Grilc, 2015, str. 18).



#### Viri in literatura

- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arivilommi, T. in Nurmi, J. (2002). Three methods for studying developmental change: a case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–364. DOI: 10.1348/000709902320634447.
- Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477. Pridobljeno s [http://www.jstor.org/stable/748216?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/748216?seq=1#page_scan_tab_contents).
- Berčnik, S., Petek, T. in Devjak, T. (2016). Pogledi učiteljev na vlogo staršev pri spodbujanju bralne pismenosti otrok. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Clark, C., Osborne, S. in Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: an investigation including family, peer and school influences*. London: National Literacy Trust. Pridobljeno s [http://www.literacytrust.org.uk/policy/nlt\\_policy/834\\_young\\_peoples\\_self\\_perception\\_as\\_readers](http://www.literacytrust.org.uk/policy/nlt_policy/834_young_peoples_self_perception_as_readers).
- Flores, M. in Duran, D. (2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 00 (00), 1–17. DOI: 10.1111/1467-9817.12044.
- Grilc, U. (2015). Položaj branja in knjige: zakaj moramo vztrajati pri knjigi kot vrednoti per se? *Knjižnica*, 59 (1–2), 15–36. Pridobljeno s <https://knjiznica.zbds-zveza.si/index.php/knjiznica/article/view/528>.
- Juriševič, M. (2008). Samopodoba na področju branja. *Razredni pouk*, 10 (1–2), 40–44.
- Juriševič, M. (2016). Učiteljeva povratna informacija kot krepitev učenčeve bralne samopodobe. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost\\_Posvet-PeF-2016.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf).
- Katzir, T., Lesaux, N., K., in Kim, Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22 (3), 261–276. DOI: 10.1007/s11145-007-9112-8.
- Kaspersky, R. in Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and writing*, 29(1), 117–136. DOI: 10.1007/s11145-015-9582-z
- Lucariello, J., Graham, S., Nastasi, B., Dwyer, C., Skiba, R., Plucker, J. ...Pritzker, S. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole [Elektronski vir]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, CRSN. Pridobljeno s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/prodaja\\_predstavitev/Dvajset\\_psihologskih\\_nacel.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/prodaja_predstavitev/Dvajset_psihologskih_nacel.pdf).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. in Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Pridobljeno s [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11\\_IR\\_FullBook.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf).
- PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy. (b. d.). DOI:10.1787/9789264255425-en.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Gradišar, M. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Retelsdorf, J., Koller, O. in Moller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.004.
- Saksida, I. (2010). Aktualnost tradicije pri pouku književnosti: maj mladi bralci res »berejo kar koli in kakor koli«?. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(4), 5–23.
- Saksida, I. (2016). Skupaj razvijajmo bralno pismenost. Očrt poti k dvigu ravni pismenosti na osnovni šoli – akcijska raziskava. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 143–162). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost\\_Posvet-PeF-2016.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/2016/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf).
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (ur.). (2013). *OECD PISA 2012 – program mednarodne primerjave dosežkov učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf).

## Desetnica 2020

Desetnica je nagrada za otroško in mladinsko književnost, ki jo podeljuje Društvo slovenskih pisateljev za uveljavljanje izvirnega otroškega in mladinskega leposlovja.

Junija 2020 je bila podelitev desetnice 2020: med deset nominiranih del se je uvrstilo kar osem takšnih, ki so primerna za branje na razredni stopnji: dve pesniški zbirki Škratovske oči Anje Štefan in *Tri vrane s platane* Jureta Jakoba; živalska pravljica Vesne Radovanovič *Petelinček se zaljubi*; zbirka pravljic Bine Štampe *Žmavc Kraljična onkraj ogledala: pravljicnih devet in ena za nasmeš* in dve realistični povesti *Bo res vse v redu?* Cvetke Sokolov in že z večernico 2019 nagrajeno delo Andreja E. Skubica *Babi nima več*

telefona. Tudi zmagovalno delo je nadvse primerno za branje na razredni stopnji.

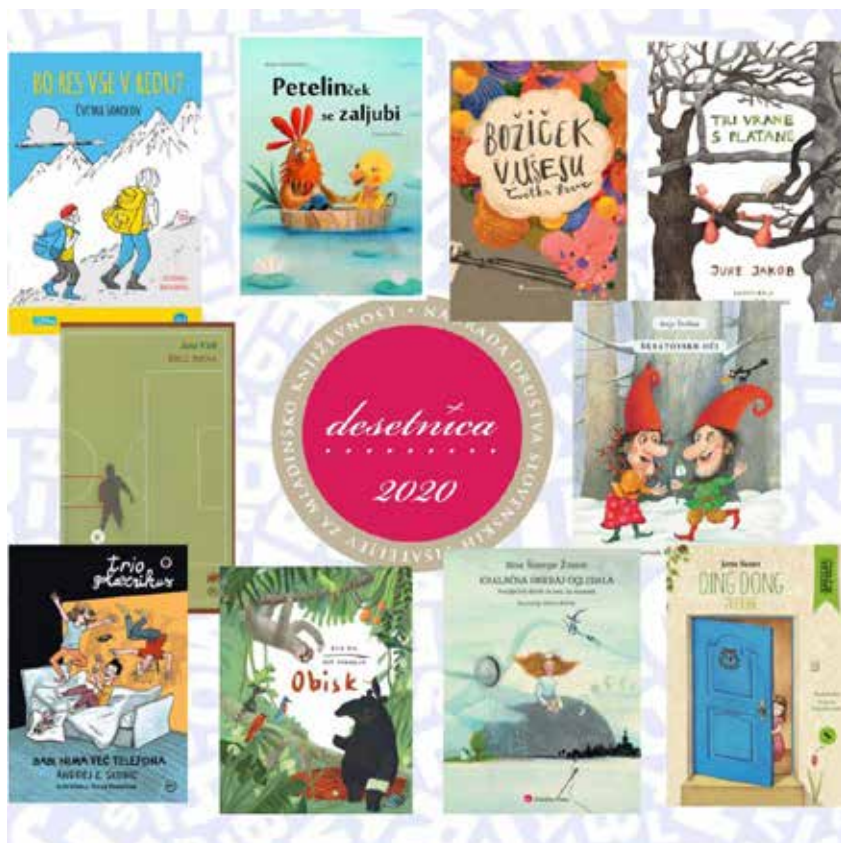
**Nagrado desetnica 2020 je prejela Jana Bauer za delo *Ding dong zgodbe*; ilustracije Bojana Dimitrovski. Ljubljana: KUD Sodobnost International, 2018.**

**Jana Bauer** (1975), pisateljica in urednica, piše fantastično prozo za otroke, leta 2002 je izdala delo *Izginjevalec čarovnic*, 2006 *V deželi medenjakov*, 2011 *Groznovilca v Hudi hosti*, 2016 *Groznovilca in divja zima*, 2018 *Ding dong zgodbe*.

Avtorica je bila doslej trikrat nominirana za večernico, 2018 za delo *Groznovilca in divja zima*; 2012 za delo *Groznovilca v Hudi hosti*; 2003 za delo *Izginjevalec čarovnic*. Za nagrado desetnica je

bila nominirana leta 2018 za delo *Groznovilca in divja zima*; 2012 za delo *Groznovilca v Hudi hosti*.

Nagrajeno delo ***Ding dong zgodbe*** sodi v kratko fantastično prozo, pri čemer prestop iz realnega sveta v fantastični svet vedno naznani hišni zvonec. Naslovnica knjige deluje kot dvoje vrat, skozi katera lahko enakovredno, z obeh strani, vstopamo v dogodivščine, ki se dogajajo deklici (skriti za modrimi vrati) in z druge strani dečku (ki kuka izza rdečih vrat). V dekličini zgodbi najdemo posvetilo Miji, v dečkovi zgodbi je posvetilo namenjeno Martinu. Šest zgodb na eni in drugi strani (Vitez, Nindže, Gusarji, Čarovnica, Povodni možek, Vesoljček) ponuja podoben zaplet z istimi literarnimi liki, le da ju deklica in deček zapleteta in razpleteta vsak na svoj način. Avtorica ju predstavi domiselno, in sicer skozi dva pripovedovalca, dekličino zgodbo pripoveduje oče, dečkovo pa mama; zgodbi sta pripovedovani drugoosebno, kot neke vrste nagovor človeškima junakoma. To je gotovo simpatična posebnost s spoznavno vrednostjo, zaradi katere imajo mladi bralci priložnost, da se globlje poistovetijo s sodobnimi pustolovščinami, kot jih nudi zabavno predstavljen otroški domišljjski svet. Knjiga je bogato ilustrirana, ilustracije je ustvarila Bojana Dimitrovski, ki je v sredini knjige, ko se srečata dečkova in dekličina zgodba, upodobila ključne like: dečka, deklico, čarovnico, vesoljčka, nindžo, gusarja (manjkata vitez in povodni možek), v spodnjem desnem (ali zgornjem levem) kotu je le s čevljem in delom obleke upodobljena mama.



Slika 1: Nominirana dela za nagrado desetnica 2020





Slika 2: Izsek iz knjige. Vir: *Ding dong zgodbe*, 2018: 64–65 (objavljeno z dovoljenjem založbe).

Deklica in deček (Mija in Martin) sta radovedna otroka, h katerima prihajajo literarni liki iz drugih knjig, za razrešitev problemov pa je seveda treba poznati izhodiščna besedila in k sreči se deklica in deček spoznata na zgodbe. Medbesedilni elementi iz literarnega kanona po vsebinskih značilnostih (iz ljudskih in klasičnih pravljic, npr. kako princeska izbere pravega snubca), po strukturnih elementih (npr. kaj vse morata narediti povodni možek in deček, da bi uspešno opravila nalogo, pri čemer gre za verižno

zgradbo), ali po prepoznavnih literarnih likih (zakaj se čarovnica pritožuje nad Metko; kje so črni plesni čevlji povodnega moža, posebno vprašanje seveda je, kje je Urška), so mojstrsko prepleteni v nove zgodbe. **Čeprav včasih tudi to znanje ne zadošča, npr. ko deček pomaga vesoljčku iskati čikagi**, razmišlja: »Težko je iskati nekaj, česar nisi še nikoli videl.« (Bauer 2018: 55) Avtorica v delu sicer uporablja knjižni jezik, mestoma pa, zlasti v dialogih, literarnim likom pušča jezikovno svobodo, npr. gusar, ki slabo bere in se

izraža v pogovornem jeziku. In če nekdo ne bere dobro, čeprav je to gusar, se hitro primeri zamenjava: skriti zaklad lepote je zemljevid do frizerskega salona, ne do zaklada. Ali pa to, da lahko obredemo ves svet (z vesoljčkom celo vesolje), gremo na najvišjo goro, na samotni otok, v najboljši zabaviščni park ... in ugotovimo, da potrebujemo le »mamo, ki ve, kako moraš otroka imeti rad.« (Bauer 2018: 62) Ko na vratih pozvoni, je torej čas za pobeg v igrivo in humorno zapisane *Ding dong zgodbe*.





# Izobraževanje na daljavo

V času izrednih razmer smo se soočili z digitalizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa tudi v slovenskih šolah. Čez noč smo zaprli šole in pouk prestavili na splet. Za marsikoga je bil to povsem nov način dela. Izkušnje, ki smo jih pridobili v času spremenjenih okoliščin, pa bomo s pridom uporabili po vrnitvi v šole.

Šole, ki so imele veliko izkušenj z izobraževanjem v digitalnih okoljih, so hitro prebrodile začetne težave pri vzpostavitvi stika z učenci na daljavo. V podporo pri uporabi različnih spletnih okolij in orodij smo svetovalci in učitelji, ki smo bili veščji uporabe, pripravili predstavitve in vodiče za smiselno rabo. Pripravljali smo gradiva za didaktično podporo pri uporabi kompleksnih učnih okolij in različnih orodij in aplikacij ter jih objavljali v Sodelov@lnici Razredni pouk.

Za uspešen učni proces je pomembno ohranjanje stika z učenci in učno okolje, ki omogoča izmenjavo informacij v vse smeri. Šole so najpogosteje uporabljale spletna učna okolja MS Office

365, Učilnice Google in učilnice Moodle (Izobraževanje na daljavo 2020). Pri izobraževanju na daljavo se prilagodi učni proces z vidika uporabe drugih komunikacijskih kanalov. Način delovanja sledi načelu ohranjanja zdravja z vidika zdravstvenih priporočil v času epidemije in splošnih priporočil za delo v spletnem okolju, pri čemer se skrb nameni varovanju digitalne identitete in dobremu počutju na spletu (Reimers in Schleicher 2020). V praksi je intenzivno potekalo razvijanje inovativnih pristopov k poučevanju in učenju z uporabo različnih digitalnih orodij in aplikacij, pri čemer so bili v raznovrstnih digitalnih dejavnostih uresničevani cilji učnih načrtov.

V prvem koraku se je pozornost usmerila predvsem na področje dostopa in vključenosti vseh učencev, saj marsikdo ni imel enakih možnosti sodelovanja pri spletnem pouku, zlasti na demografsko ogroženih območjih Slovenije. Hkrati je potekalo intenzivno ozaveščanje s področja etike, empatije, zasebnosti in varnosti. Z vidika samostojnega učnega dela učencev pri izobraževanju na daljavo je potekalo tudi tesno sodelovanje s starši, ki so po najboljših močeh sodelovali pri vzpostavitvi in ohranjanju stikov šole z učenci in ustvarjali uspešen trikotnik sodelovanja. V času izobraževanja na daljavo se je okrepila vez med starši in otroki. Starši izražajo, da bolje poznajo otrokove aktivnosti na spletu in njihova ravnanja. Pri razporejanju časa v dnevu za različne otrokove aktivnosti namenijo skrb tudi digitalnemu oddihu, s katerim skrbimo za zdravo razmerje med aktivnostmi v resničnem in virtualnem svetu (Poročilo mednarodnega projekta Izobraževanje za digitalno državljanstvo 2020).

Učiteljevo načrtovanje

izobraževanja na daljavo temelji na pregledu realizacije in izboru ključnih ciljev in standardov za učni proces. V nadaljevanju je, z upoštevanjem zdravstvenih priporočil, sledilo načrtovanje učnega sklopa ob uporabi digitalne tehnologije z opredelitvijo namena učenja izbranih ključnih ciljev, izbor dokazov o učenju, organiziranje raznolikih dejavnosti v podpro učenju, temeljit razmislek o ocenjevanju in samoevalvacija izpeljanega vzgojno-izobraževalnega procesa. V času izobraževanja na daljavo je bilo treba temeljito premisliti o uporabi orodij in aplikacij za celovito delovanje v spletnem razredu. Pomembno vlogo pri delu z učenci na razredni stopnji so imela raznolika orodja, ki omogočajo asinhrono in sinhrono delo z učenci ter omogočajo večsmerno komunikacijo. Za uresničevanje VIZ ciljev so bila ključna različna e-gradiva in orodja za ustvarjanje digitalnih vsebin. Potrebne so bile aplikacije za dajanje povratnih informacij, preverjanje znanja, za izmenjevanje gradiv in različni skrajševalniki povezav. Za podporo pri poučevanju so bile posodobljene tudi Smernice za uporabo IKT Razredni pouk, v katerih so didaktična priporočila za posamezne predmete na razredni stopnji in vrsta uporabnih povezav. Objavljene so v Sodelov@lnici Razredni pouk, v kateri je objavljena tudi vrsta raznolikih gradiv in usmeritev za delo na razrednem pouku v času izobraževanja na daljavo.

Z izkušnjo izobraževanja na daljavo se je naš šolski prostor močno spremenil in v vzgojno-izobraževalni proces je bilo vpeljanih mnogo dobrih poučevalnih praks z uporabo digitalne tehnologije.



Slika 1: Smernice za uporabo IKT Razredni pouk.

# KORAKI NAČRTOVANJA IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

## 1. ANALIZA REALIZACIJE UČNEGA PROCESA

PREGLED REALIZACIJE KLJUČNIH CILJEV IN STANDARDOV / PRIČAKOVANIH DOSEŽKOV ZNANJA UČNEGA NAČRTA



IZBOR KLJUČNIH CILJEV IN STANDARDOV / PRIČAKOVANIH DOSEŽKOV CVSEBINSKIH IN PROCESNIH V OBDOBJU IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

## 2. NAČRTOVANJE UČNEGA SKLOPA IN

### 1. NAMEN UČENJA UČNEGA SKLOPA

KAJ JE BISTVO UČNEGA SKLOPA, ZAKAJ SE TEGA UČIMO?

### 2. KLJUČNI CILJI, STANDARDI / PRIČAKOVANI DOSEŽKI

IZBOR CILJEV, KI SO POMEMBNI, DA JIH UČENEC / DIJAK USVOJI V ČASU IN?

KAJ NAJ BI UČENCI / DIJAKI ZNALI, RAZUMELI, RAZVILI, BILI SPOSOBNI NAREJITI NA DALJAVO?

### 4. DOKAZI O UČENJU

KAKO BODO UČENCI ZNANJE, SPRETNOSTI IZKAZALI NA DALJAVO?

### 5. DEJAVNOSTI V PODPORO UČENJU

KAKO BOMO SOOBlikovali KRITERIJE USPEŠNOSTI NA DALJAVO? S KATERIMI DEJAVNOSTMI BODO UČENCI / DIJAKI DOSEGLI NAMENE UČENJA? KAKO BODO DEJAVNOSTI POTEKALE (SINHRONO, ASINHRONO)? KAKO BO POTEKALA KOMUNIKACIJA? KAKO BODO SODELOVALI? KAKO BOMO PODAJALI POVRATNO INFORMACIJO NA DALJAVO (UČITELJ UČENCU, UČENCI DRUG DRUGEMU IN UČENEC SAM SEBI)? KAKO BO POTEKALA REFLEKSIJA / EVALVACIJA?

### 6. OD NAČRTOVANJA DO OCENJEVANJA

KAJ IN KAKO BOM SPREMLJAL, PREVERJAL, OCENJEVAL IN OB TEM PODAJAL POVRATNO INFORMACIJO?

### 7. EVALVACIJA

KAJ JE USPELO DOBRO? KAJ BI SPREMENIL? KAKO BI PRIHODNJIČ NAČRTOVAL V ČASU IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO?



NAČRTOVANJE JE KLJUČ DO USPEHA!

NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO  
refleksija in evalvacija



Slika 2: Koraki načrtovanja izobraževanja na daljavo.

### Viri in literatura:

Izobraževanje na daljavo. (2020). Delovno gradivo raziskovalne skupine Zavoda RS za šolstvo.

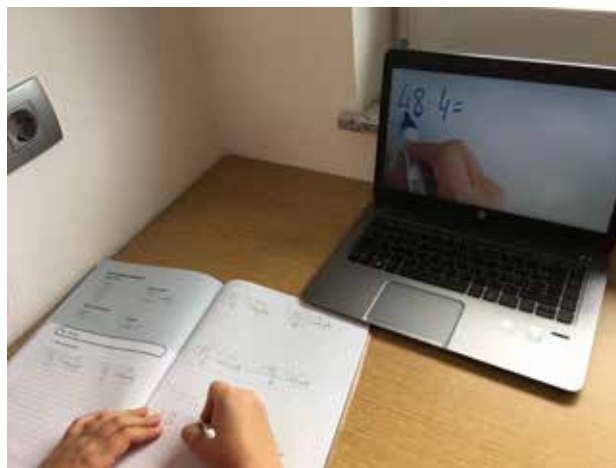
Dolinar, M., Novak, L., Vrščič, V. (2020). *Smernice za uporabo IKT Razredni pouk*. Pridobljeno 25. 4. 2020 s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=161>.

Slovensko izobraževalno omrežje (2020). *Sodelov@Inica Razredni pouk*. Pridobljeno 5. 6. 2020 s <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=10021>.

Poročilo mednarodnega projekta Sveta Evrope Izobraževanje za digitalno državljanstvo (2020). Zavod RS za šolstvo.

Reimers, F. M., Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Secretary-General of the OECD. Pridobljeno 15. 4. 2020 s [www.oecd.org/termsandconditions](http://www.oecd.org/termsandconditions).

UNESCO COVID-19 (b. d.). *Education Response*. Education Sector issue notes, 2.1. Pridobljeno 20. 4. 2020 s <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.



Slika 3: Sodelovanje pri spletnem pouku





**Mag. Simona Kuplen,**  
OŠ IV Murska Sobota

## Primer iz prakse: didaktični pripomoček za razvoj tipnega spomina

**IZVLEČEK:** Vsi otroci se zelo radi igrajo. Preko igre pridobivajo nova znanja in izkušnje na različnih področjih. Vendar pa vsi otroci nimajo enakih možnosti za igro. Slepi in slabovidni otroci se ne morejo igrati običajnih iger, kot so spomin, človek ne jezi se ipd., zato potrebujejo prilagojene igre. Vsem učencem je treba ustvariti takšne pogoje, ki omogočajo optimalen razvoj in učenje s sovrstniki s ciljem zmanjševanja diskriminacije in socialne izključenosti. Pri vzgoji in izobraževanju imajo učitelji pomembno vlogo, da pri vseh vzgojno-izobraževalnih vsebinah vključujejo vse učence in jih spodbujajo k sodelovanju. Odločili smo se, da izdelamo igro tipni spomin, ki bo namenjena vsem učencem na osnovni šoli s prilagojenim programom, tudi



**slepim in slabovidnim. Igra poteka individualno, kjer učenec s tipanjem različnih materialov išče pare. Tipni spomin so preizkusili slepi in slabovidni učenci, videči učenci in gibalno ovirani učenci. Izkušnje so nam pokazale, da je igra primerna za vse učence.**

**Ključne besede:** slepi otroci, slabovidni otroci, igra, tipno zaznavanje, tipni spomin

#### **Case Study: Didactic Tool for Developing Sensory Memory**

**Abstract:** All children like to play. While playing, they acquire new knowledge and experiences in different fields. However, not all children have the same opportunities to play. The blind and partially sighted children cannot participate in common board games, such as memory, ludo etc., therefore their board games have to be adapted for them. It is necessary to ensure all students the conditions that allow them the optimal development and learning with their peers, with the goal of minimising discrimination and social exclusion. Within the framework of upbringing and educating, teachers play an important role in including all students in all educational contents and encouraging them to participate. We have decided to create a game of sensory memory that allows all students at the primary school with a special curriculum to participate in playing games, even the blind and partially sighted. The children play individually, searching for pairs by touching memory cards. The game was tested by the blind and partially sighted, seeing and movement impaired students. The results showed that the game is suitable for all students.

**Keywords:** blind children, partially sighted children, game, sensory perception, sensory memory

## **Uvod**

Odnos do slepih in slabovidnih se je skozi čas spremenil. Včasih so bili slepi in slabovidni prikrajšani za marsikatero izkušnjo. Danes se na vse ljudi s posebnimi potrebami gleda drugače. Družba jih obravnava enakopravno. S tem, ko je širša družba spremenila svoje mnenje in stališče do posebnih potreb posameznikov, je tudi sama veliko pridobila. V javnih ustanovah so se začele graditi klančine, ki jih lahko uporabljamo vsi, npr. mamica z dojenčkom lažje pelje voziček, omogoča vožnjo z invalidskim vozičkom in lažjo hojo slepim in slabovidnim. Tudi zvočna signalizacija pri prehodu za pešce je zelo koristna, saj kot mama in učiteljica vedno

opozorim otroke, naj bodo pozorni tudi na zvočni signal. Teh prilagoditev je okoli nas vedno več, so pa hkrati koristne za vse, ne samo za tiste, ki so jim v prvi vrsti namenjene.

## **Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije**

V skupino slepih in slabovidnih otrok ter otrok z okvaro vidne funkcije spadajo otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, okvaro vidne funkcije ali zoženo vidno polje. Izvid perimetrije je merilo za oceno vidnega polja (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Pri določanju kategorije slepote ali slabovidnosti se upošteva vid na očesu z najboljšo vidno korekcijo (Burian in Pistotnik, 2016).

Slabovidna oseba ima ostrino vida na boljšem očesu 5 do 30 % ali zoženo vidno polje v vseh meridianih nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Slabovidnost delimo na zmerno slabovidnost in težko slabovidnost. Slephe osebe imajo ostrino vida manj kot 5 % ali zoženo vidno polje na 10 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Slepoto delimo na slepoto z ostankom vida, slepoto z minimalnim ostankom vida in popolno slepoto (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Osebe z okvaro vidne funkcije so osebe z okvaro vida, ki je posledica obolenja in/ali delovanja osrednjega živčevja (MKF, 2006, v Kermauner, 2014).

Slep človek najlažje vzpostavi stik z realnim svetom s pomočjo tipa. Veliko vlogo pri prostorski zaznavi ima tudi sluh, vendar prostorske značilnosti tega čuta izhajajo le iz asociacij, povezanih s tipnimi zaznavami. S tipno-kinestetičnimi čuti slepi zaznava prostor in predstavo o svetu (Brvar, 2000, v Kermauner, 2009).

Senzorična občutljivost ni prirojena, ampak je treba čutila neprestano uriti. Sistematične vaje – predvsem tipa in drugih kinestetičnih občutkov – pri slepih povečujejo tipne dražljaje (Kermauner, 2009).

Otroka je treba načrtno spodbujati k spoznavanju novih stvari, zato mu je treba omogočiti rokovanje z različnimi predmeti in materiali. Tipne vaje so zelo pomembne, saj tip pri slepem v marsičem nadomesti vid. Za občutljivost tipnih blazinic in tipnega zaznavanja so primerne vaje prebiranja semen in drugih materialov, iskanja parov na tip in razvrščanja. Zato je zelo pomembno, da slepemu ali slabovidnemu otroku ponudimo celovite čutne spodbude (prilagojene pripomočke, igrače in učila) in upoštevamo pravilne

pogoje in posebne pristope dela. Slepí in slabovidni lahko z otipavanjem spoznavajo in prepoznavajo predmete (Brvar, 2014).

Tip je proksimalni čút in ima pri spoznavanju sveta precejšnje omejitve. Pravimo, da človek, ki je slep, na blizu gleda s prsti, na daleč pa z ušesi. Oddaljeni svet spoznava le preko glasov, zvokov in šumov (Koprivnikar, 2006, v Kermauner 2009).

Igra je v obdobju otroštva najbolj pomembna dejavnost, saj se procesi učenja in zaznavanja v veliki meri odvijajo skozi igro. Pri igri se otrok počuti varnega, čuti ugodje, osvaja prostor in usvaja neformalna pravila. Igra spodbuja celotni razvoj otroka. Za slepega in slabovidnega otroka so primerne tiste igrače, ki so prijetne na otip, so nežne in tople: lutke, punčke, igrače, ki oddajajo določene zvoke, miniaturre stvarnih predmetov, replike živali, igrače, ki ponazarjajo znane objekte iz okolja, itd. (Brvar, 2014).

## Primer iz prakse – didaktični pripomočki za tipni spomin

V nadaljevanju predstavljamo didaktične pripomočke za razvoj tipnega spomina, ki smo jih izdelali z učenci. Zaposlena sem na osnovni šoli s prilagojenim programom v Murski Soboti, ki izvaja dva programa: program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program vzgoje in izobraževanja. Sem učiteljica podaljšanega bivanja v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Vanj so vključeni učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ter s pridruženimi drugimi primanjkljaji (gibalno ovirani, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z avtizmom itd.). V oddelek podaljšanega bivanja so vključeni učenci iz več oddelkov. V heterogenih skupinah učencem ponudimo različne igrače in didaktične pripomočke. Ker so finančna sredstva šole omejena, veliko didaktičnih pripomočkov in iger izdelamo kar učiteljice same, in to v okviru delovnih dni, aktivov, pri podaljšanem bivanju ali v prostem času.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj takšnih didaktičnih pripomočkov in iger.

### a) Taktilna tabla

V okviru aktiva oddelkov podaljšanega bivanja smo učiteljice izdelale dve taktilni tabli: taktilno tablo iz naravnega materiala in taktilno tablo iz umetnega materiala. Taktilna tabla je namenjena učencem za tipno zaznavanje. Ko učenec z roko drsi po tabli, zaznava različne materiale in njihove lastnosti (teksturo, občutek hladno-toplo, oblike ipd.).



Slika 1: Senzorna tabla iz naravnega materiala.



Slika 2: Senzorna tabla iz različnega umetnega materiala.

### b) Taktilna vrečka

Izdelale smo tudi taktilne vrečke, ki so napolnjene z različnim polnilom (koruza, proso, pšenica, pesek, kamenčki ...). Vrečke so izdelane iz enakega materiala, vendar so različnih barv. Napolnjene so z različnim materialom, ne glede na barvo. Lahko se uporabljajo za razvrščanje po barvi ali po otipu, odvisno od učenca in njegovega primanjkljaja. Učenci, ki vidijo, lahko razvrščajo po barvi in otipu, slepi po otipu.



Slika 3: Taktilne vrečke, napolnjene z različnim polnilom.

Za taktilno zaznavanje pa učencem velikokrat ponudimo kar nestrukturirane materiale, kot so pesek, kinetični pesek, koruza, pšenica, proso, v katerih morajo na primer poiskati majhno žogico, oreh ali kak drug predmet. Na šoli spodbujamo učence k medsebojni pomoči.



Slika 4: Igra s pšenico.

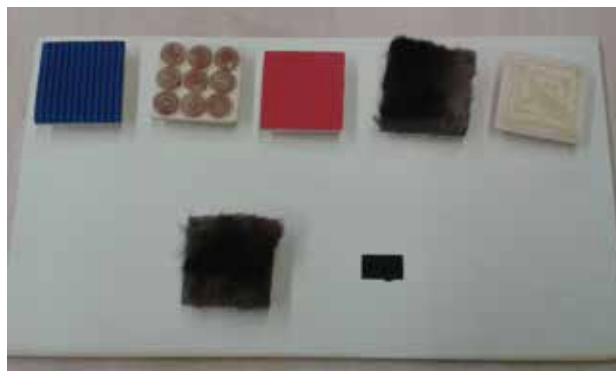


Slika 5: Slikanje z nogami (z uporabo folije z mehurčki).





Slika 6: Igra z brivsko peno.



Slika 7: Tipni spomin.

### c) Igra tipni spomin

Da bi učencem v prostem času ponudili zanimivo dejavnost, smo se odločili, da za slepe in slabovidne učence naše šole pri podaljšanem bivanju izdelamo taktilno igro tipni spomin.

Tipni spomin je narejen iz večje lesene plošče in desetih manjših ploščic, oblepljenih z različnimi materiali. Manjše ploščice so na večjo ploščo pritrjene s prijemalnim trakom – ježki. Tipni spomin je večje dimenzije, saj imamo na šoli veliko gibalno oviranih učencev, ki imajo težave z motoriko. Zato smo velikost plošče prilagodili velikosti mize, ki je pritrjena na voziček.

Pred izdelavo tipnega spomina smo učencem predstavili idejo in pripravili material, ki so ga potrebovali za izdelavo izdelka. Učenci so bili zelo navdušeni, da bodo sodelovali in izdelali omenjeno igro. Hišnik nam je izrezal leseno ploščo in manjše lesene ploščice, ostalo smo naredili skupaj z učenci.

Potreben material in orodje za izdelavo tipnega spomina:

- 1 lesena plošča dolžine 500 mm in širine 280 mm,
- 10 manjših lesenih ploščic dolžine 70 mm in širine 70 mm,
- kosmateno blago,



Slika 8: Risanje obrisa ploščice.





Slika 9: Prebiranje majhnih čepkov.

- umetno usnje (rdeče barve),
- gumbi,
- neдрseča plastična folija,
- plastificiran rumen papir,
- valovita lepenka,
- majhni penasti čepki,
- brusni papir,
- škarje,
- lepilo,
- prijemalni trak (ježki),



Slika 10: Rezanje prijemalnega traku.

- svinčnik HB,
- penasti čepki.

Učenci so najprej z brusnim papirjem pobrusili lesene dele.

Nato so s pomočjo svinčnika obrisali manjše lesene ploščice na različne materiale. S pomočjo škarij so izrezali blago in druge materiale, ki so jih zalepili na lesene ploščice.

Preden sem z vročim lepilom zalepila majhne penaste čepke in gumbe na podlago, sem jim dala nalogo prebiranja.



Slika 11: Primer igre gibalno ovirane učenke (tudi slep otrok z minimalnim ostankom vida).



Ko so bile ploščice zalepljene z različnimi teksturami, so narezali prijemalni trak na dolžino 20 mm. Na zgornjo stran igralne plošče sem pritrčila pet prijemalnih trakov, na spodnjo stran plošče pa še dva trakova. Ko so bili vsi deli izdelani, smo izdelek sestavili (pritrčili manjše taktilne ploščice na večjo ploščo).

Ko so učenci dokončali izdelek, so ga tudi preizkusili. Na zgornjo stran plošče so pritrčili pet različnih taktilnih ploščic, na spodnjo pa enega, ki je enak eni od zgoraj pritrjenih taktilnih ploščic. Učenec je z roko naprej tipal spodnjo ploščico in nato v zgornjem delu poiskal enako (par) in jo zalepil k spodnji ploščici.

Igro je preizkusila gibalno ovirana učenka, ki je slepa z minimalnim ostankom vida. Pri tem se je kot dobro izkazalo to, da so lesene ploščice na čepkih. Tako jih učenci, ki imajo težave s koordinacijo, lažje odstranijo. Pri igri sem omenjeno učenko usmerjala in ji vodila roko.

Nato je igro preizkusil slep otrok. Pri prvem poskusu sem mu predstavila navodila in ga usmerjala z roko, nato je nadaljeval sam. Ugotovili smo, da smo naredili uporabno igro in tudi učenec je pri izvajanju igre kazal veselje. Za vsak pravičen par smo mu tudi zaploskali in ga spodbujali k nadaljevanju igre.



Slika 12: Igra iskanja parov pri slepem učencu.

Na koncu so izdelek preizkusili še videči učenci, ki so sodelovali pri izdelavi igre.



Slika 13: Možnost uporabe igre tudi pri učencih, ki niso slepi.

Predstavljen izdelek se je izkazal kot zelo uporaben, saj ga lahko ponudimo vsem učencem, ki obiskujejo našo šolo. Izdelan je tako, da ga lahko uporabljajo in se z njim igrajo vsi učenci, tudi tisti, ki imajo težave s koordinacijo rok, saj so igralne ploščice prilepljene na manjše čepke, ki omogočajo lažji prijem in odstranitev z igralne plošče. Velikost plošče smo prilagodili mizi na invalidskem vozičku, tako da je primerne velikosti. Igra je narejena tako, da omogoča možnost dopolnitve in razširitve. Igro tipni spomin bi lahko izdelali iz naravnih materialov in bi na taktilne ploščice zalepili kamenčke, orehove lupinice, lupine pistacije, koruzne storže ipd.

## Sklep

Tipni spomin smo izdelali skupaj z učenci v podaljšanem bivanju. Izdelek bi lahko izdelala sama, ker pa sem imela možnost in ker vem, da učenci radi sodelujejo pri dejavnostih, sem jih povabila k izdelavi igre tipnega spomina. Pri vseh dejavnostih pa zmeraj sodelujejo vsi učenci: gibalno ovirani, slepi in slabovidni, učenci z avtizmom in drugi. Vselej jih spodbujam, da si med seboj pomagajo, da tisti bolj sposobni pomagajo tistim, ki potrebujejo pomoč, ali zanje nekaj naredijo. Ob igrah, pri katerih lahko sodelujejo vsi učenci, se krepijo prijateljski odnosi, razvija empatija, strpnost ter razumevanje in sprejemanje drugačnosti. Igra tipni spomin je igra, ki je primerna za vse učence. Še posebej pa se z njo radi igrajo zato, ker so jo naredili sami.

## Viri in literatura

Brvar, R. (2014). *Z igro do učenja*. Ljubljana: Založba Math, d. o. o.

Burian, M. in Pistotnik, B. (2016). *Elementarne igre in igrarije za slepe in slabovidne*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 30. 10. 2017 s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/prodaja\\_predstavitev/Burian\\_Elementarne\\_igre.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/prodaja_predstavitev/Burian_Elementarne_igre.pdf).

Kermauner, A. (2009). Na drugi strani vek: opis prvoosebne fenomenološke raziskave – kako je biti slep. Ljubljana: Študentska založba.

Kermauner, A. (2014). Umetnost za vse. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7 (3/4), 17–31. Pridobljeno 30. 10. 2017 s [http://rei.pef.um.si/images/Izdaje\\_revije/2014/3-4/REI\\_7\\_3-4\\_02.pdf](http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2014/3-4/REI_7_3-4_02.pdf).

*Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 24. 10. 2017 s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.



**Andreja Perkovič,**  
OŠ Gustava Šiliha Laporje

# Pripoved ob neurejenem nizu slik v 2. razredu

**IZVLEČEK:** Predstavljen je primer načrtovanja in izvedbe učnega sklopa pri pouku slovenščine v drugem razredu. Izvedbo smo načrtovale tri učiteljice iz treh različnih šol, kar je delo olajšalo, hkrati pa nudilo različne poglede na izbiro/potek aktivnosti in metod ter oblik dela. Ob pripravi učnega sklopa smo se osredotočile na načela formativnega spremljanja napredka pri učencih. Da bi bili v proces aktivno vključeni vsi učenci, smo v vseh korakih učnega procesa načrtovale možnost izbire dejavnosti, torej poti, po kateri bodo prišli do cilja – zapis pripovedi. Natančno smo oblikovali namene učenja in kriterije uspešnosti. Izkazalo se je, da imajo učenci največ težav zaradi skromnega besedišča, zato je bilo veliko ur namenjenih bogatenju besednega zaklada. Postopoma so učenci zbirali dokaze o svojem napredku. Dokazi niso bili samo zapisi pripovedi, pač pa tudi različni delovni listi in uspešno sestavljene/opravljenе besedne igre. Za učitelja je pogosto največji izziv, kje najti ure za realizacijo vseh načrtovanih aktivnosti. Rešitev smo iskale v medpredmetnem povezovanju.

**Ključne besede:** slovenščina, pripoved, načrtovanje, samovrednotenje, vrstniška povratna informacija

## Writing a Story with Unarranged Pictures in Second Grade

**Abstract:** The article presents an example of planning and executing the learning material in second grade Slovenian class. Three teachers from three different schools planned the execution, which made the work easier while also providing different perspectives of the choices/execution of the activities, methods and forms of work. In preparing the learning material, we focused on the formative monitoring principles for student progress. To actively include all students in the process, we envisioned the possibility of choosing the activities in all steps of the learning process, i.e. the path to reach their goal – writing a story. We formulated with precision the learning objectives and success criteria. We found that students have most difficulty because their vocabulary is limited, therefore many classes were planned around broadening their vocabulary. Gradually, students began to see evidence of their progress, not only in the form of stories but also various worksheets and successfully completed wordplays. Often, one of the teachers' biggest challenges is to find enough hours to implement all the planned activities. We found the solution in cross-curricular connections.

**Keywords:** Slovenian, story, planning, self-assessment, peer feedback





Slika 1: Prednosti timskega sodelovanja.

## Načrtovanje učnega sklopa

Načrtovanja učnega sklopa *Pripoved ob neurejenem nizu slik* smo se učiteljice lotile tako, da smo si zastavile štiri ključna vprašanja: kaj bodo učenci ob koncu sklopa znali, zmogli narediti; kako bomo vedeli, da so prišli do cilja; do kam na poti do cilja so prišli in kako bomo prišli do cilja. V podporo pri odgovorih na vsa vprašanja nam je bil Učni načrt za slovenščino, ki natančno opredeljuje učne cilje in standarde znanja. Iz teh smo izpeljale namene učenja in kriterije uspešnosti za učitelja. V času izvedbe so nastali tudi nameni učenja in kriteriji uspešnosti, ki smo jih oblikovali skupaj z učenci v njim razumljivem jeziku. Nato smo načrtovale dejavnosti, ki bodo služile tudi kot dokazi o učenčevem napredku. Pri tem je zelo pomembno, da so dokazi merljivi in res pokažejo, kako učenec napreduje. Glede na postavljene kriterije smo načrtovale različne načine za podajanje povratne informacije učencem in učitelju.

Med operativnimi cilji za področje jezika je v Učnem načrtu opredeljen cilj: sistematično razvijajo branje z razumevanjem in pisanjem preprostih besedil. V sklop tega cilja sodi, da pišejo polvezana besedila, npr. pripoved ob neurejenem nizu slik, besedilo določene vrste ob prebranem zgledu (Učni načrt, 2011, str. 10)<sup>1</sup>. V razdelku Vsebine najdemo med vrstami besedil za pisanje tudi besedila o sebi, svojem okolju, o tem, kar so učenci doživeli/videli/slišali (Učni načrt, 2011, str. 13).

V vsakdanjem pogovoru z učenci učitelj po navadi uporabljamo izraz zgodba in le redko pripoved. Kateri termin je ustrezen? Po raziskovanju različnih virov smo

ugotovile, da sta oba termina na tej stopnji še dopustna za uporabo. Zgodba je, kar kdo pripoveduje o resničnih ali izmišljenih dogodkih, povezanih v celoto. Pripoved je navadno prozno besedilo, ki sporoča potek dogajanja (Žagar, 1992).



Slika 2: Pripoved.



Slika 3: Na kaj bomo pozorni.

<sup>1</sup> Učni sklop je bil izveden v šolskem letu 2018/2019, ko je še veljal Učni načrt iz leta 2011. Se pa ta cilj pojavi tudi v Učnem načrtu iz leta 2018, na strani 10.



## Izvajanje dejavnosti v razredu

Generacijo učencev, ki jo letos poučujemo, spremljamo že drugo leto. Zato smo kot učiteljice imele dober uvid, kaj učenci že zmorejo in kje imajo težave. Pri vseh generacijah se je izkazalo, da je njihovo šibko področje besedišče. Učenci le stežka ubesediijo svoje razmišljanje, zapisane povedi so skromne, večkrat nesmiselne. Dejavnosti, s katerimi smo bogatile besedišče otrok, so potekale vse leto kontinuirano, večkrat na teden, saj se zavedamo, da enkratna vaja ob posameznih priložnostih ni dovolj za napredek.

Opažamo tudi, da je vedno več težav pri pravilni izgovarjavi, zato so učenci načrtno izvajali vaje za razgibavanje govornega aparata. Pred vsako aktivnostjo, ko so morali učenci veliko govoriti, smo izvedli nekaj vaj. Učenci so najraje izvajali vajo žvečilni gumi. Dejavnost poteka tako, da učiteljica učencem razdeli namišljene žvečilne gumije, ki jih istočasno dajo v usta in žvečijo. Žvečijo »na veliko«, tako da odpirajo usta, naredijo balon, zopet žvečijo, balon počí, z jezikom obrišejo žvečilni gumi z obraza in zopet žvečijo ... na koncu žvečilni gumi pospravijo v žep.



Slika 4: Vaja za razgibavanje govornega aparata žvečilni gumi.

## Dejavnosti za bogatenje besedišča

Bogatenje besedišča je potekalo preko številnih iger in nalog. Učenci so imeli na voljo vedno več iger/nalog, tako da so lahko sami izbirali, katero bodo izvedli. Izvajali so jih samostojno, v dvojicah ali v manjših skupinah. Naj jih naštejemo samo nekaj:

- ime, priimek, žival, rastlina,
- škatla besed,
- razrezane povedi,
- prepovedana črka,
- hop,
- križem kražem,
- zgodba z vsiljivcem,

- Activity – ugani mojo besedo,
- bralno kolo,
- jaz imam, kdo ima ...,
- branje slikopisa z dopolnjevanjem,
- Frepy – spletni portal ...

Ideje za dejavnosti smo povzemali iz projekta Frepy (2009) in bloga 5re (2011) Skozi igro se učimo.

### ŠKATLA BESED

V škatlo besed skozi vse leto dajemo listke z besedami, povezanimi z učnimi sklopi, ki jih obravnavamo. Dodamo še nekaj oseb, živali, pridevnikov ... Učenci izvlečejo tri listke in poskusijo sestaviti smiselno poved, v nadaljevanju zanimivo zgodbo.



Slika 5: Ime, priimek ...

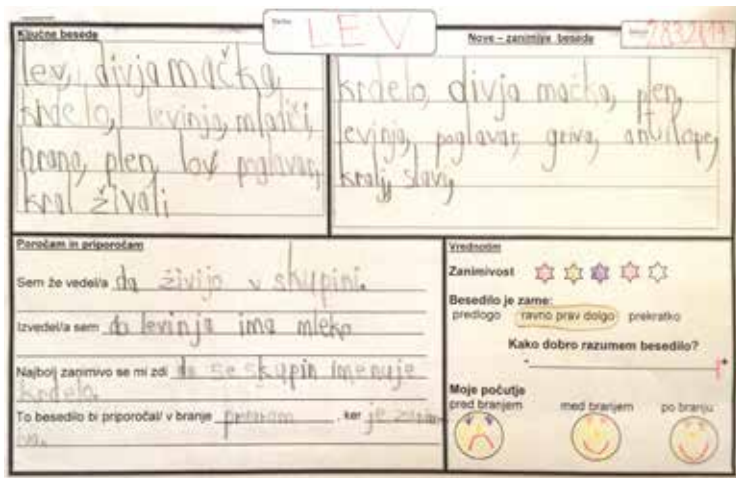
### BRALNO KOLO

Sestavljeno je iz treh ali štirih krogov, ki se manjšajo. Speti so z razcepko, da se lahko vrtijo. Na prvem krogu (najmanjšem) so napisane osebe, živali, rastline, na drugem, kaj delajo, na tretjem, kje so (kraj/prostori), na četrtem, ki ga dodamo, ko so učenci spretnejši, so zapisani predmeti, vremenska stanja ... Kroge zavrtijo in poskusijo sestaviti smiselno poved, kasneje zgodbo.



Slika 6: Bralno kolo.

Naloge za pridobivanje besedišča so izhajale in se povezovale tudi z ostalimi predmeti. Učenci so pri spoznavanju okolja spoznavali različne živali, brali različno literaturo in iz nje izluščili pomembne podatke o izbrani živali, vezani na določen življenjski prostor. V sklopu te naloge so se srečali tudi z nekaterimi strokovnimi izrazi, ki smo jih skupaj razložili.



Slika 7: Bralna naloga.

## Izbira slikovnega gradiva

Preden se lotimo pisanja pripovedi, je dobro vedeti, da učenci najlažje pišejo o nečem/o temi, kar je pri njih pustilo močan vtis, torej jih je presenetilo, prestrašilo ali je bilo nekaj povsem novega. V primeru, ko gre za pisanje ob neurejenem nizu slik, je bilo treba razmisliti še o tem, kje poiskati slike, presoditi, katere slike so najprimernejše. Izbrale smo tri različne možnosti. Vse tri so bile med učenci dobro sprejete. Prva možnost so bile slike iz učbenika, revij, spleta, ki v zaporedju tvorijo zgodbo. Pri izbiri je priporočljivo, da se izberejo črno-bele/risane slike. Druga možnost je izbor fotografij, ki prikazujejo dogajanje, npr. fotografirate športnega dne, kulturne prireditve, projekta ... Tretja možnost pa je ideja, da učenci sami narišejo slike po določenem

dogodku in kasneje pišejo ob njih. Motivacijsko še boljša pa je možnost, da učenci višjih razredov ali paralelke rišejo za sošolce, ki pišejo pripoved ob njihovih slikah.

## Oblikovanje osnutka besedila – ubesediljenje

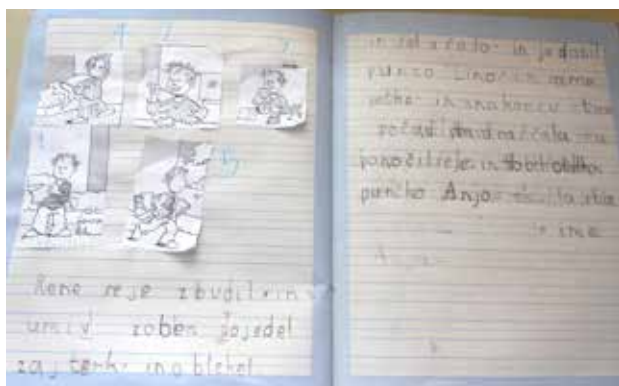
Učencem smo po vseh vajah za bogatenje besedišča in utrjevanja pravopisnih pravil ponudile različne slike, ki so prikazovale potek dogajanja. Sami so lahko izbrali, katere so jih najbolj pritegnile. Njihova naloga je bila, da slike razvrstijo v pravilnem zaporedju in napišejo zgodbo. Po zaključnem delu so dobili učiteljevo povratno informacijo glede pravopisa in pravilnosti zapisa. Vsebine pripovedi še nismo vrednotili. Učenci so v veliki večini pravilno razvrstili slike in zgodbi dali ustrezen naslov. Vpogled v zapis besedil pa je pokazal, da je pri večini učencev šlo zgolj za opis slik.

## Nadgradnja prvega zapisa

Sledila sta pogovor in predstavitev zapisov, iz katerih smo ugotovili, da ima zgodba običajno posamezne dele, ki smo jih poimenovali uvod, jedro in zaključek. Ponudili smo jim štiri različne možnosti, kako lahko ločijo dele besedila pri zapisu pripovedi:

- vsak del napišejo na svoj list,
- dele ločijo z vmesno črto,
- dele ločijo z izpuščeno vrstico,
- dele označijo s simboli (izbrali smo like).

Da so členitev besedila lažje razumeli, smo brali znane zgodbe, ki smo jih razrezali ter sestavili v pravilno zaporedje, nato pa členili na dele (uvod, jedro, zaključek), ki so jih postavljali na barvne podlage. Pregledali smo pravilnost razvrstitve in se pogovorili, kaj zapišemo v uvodu, kaj v jedru in kakšen naj bo zaključek.



Sliki 8 a in b: Možnosti slikovnega gradiva.





Slika 9: Zgodba ima uvod, jedro in zaključek.

|                                                           |                                                                    |                                                      |                                                                             |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Na kaj si moral pri pisanju pripovedi posebej paziti?     | Kaj ti je pri pisanju pripovedi bilo najtežje?                     | Kaj ti je pri pisanju pripovedi bilo enostavno?      | Zakaj je potrebno znati dobro pisati?                                       |
| Če bi bil učitelj, o čem bi ti dal pisati svojim učencem? | Kako si se pripravil na pisanje pripovedi?                         | O čem si pisal v uvodu svoje pripovedi? Preberi nam! | O čem si pisal v jedru svoje pripovedi? Preberi nam!                        |
| O čem si pisal v zaključku svoje pripovedi? Preberi nam!  | Kaj bi v svoji pripovedi popravil, izboljšal? Kako boš to naredil? | Kakšen je naslov tvoje pripovedi?                    | Kako bi obogatil poved? (učiteljica iz učenčeve pripovedi izbere eno poved) |

Slika 11: Vprašanja za pomoč.

## Kriteriji uspešnosti

Ob pogovorih o zgodbah, ki so jih popravili in dopolnili glede na novo znanje, smo izpeljali kriterije uspešnosti. Kdaj bo naša zgodba dobro napisana? Učenci so sami postavljali kriterije, ki smo jih zapisali na plakat. Učenci so povedali, da radi berejo zgodbe, ki so zanimive. Med kriterije uspešnosti smo še dodali zanimivost.

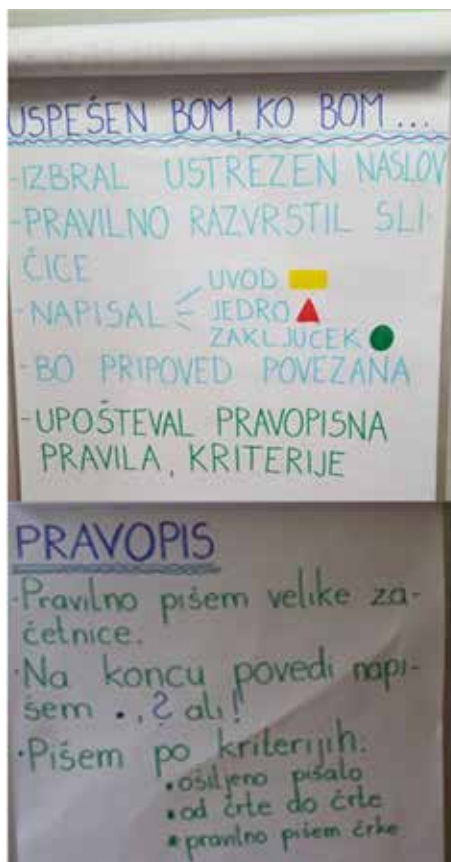
## Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje in povratna informacija

Po postavljenih kriterijih uspešnosti so imeli učenci možnost pisati pripoved še večkrat.

Pisali so fotozgodbo o zaključku bralne značke in kulturnega dne ter zgodbe ob slikah, ki so jih narisali tretješolci. Pripovedi so sproti dopolnjevali glede na

povratno informacijo sošolcev, učencev višjega razreda in učitelja. Učenci so povratne informacije zelo dobro sprejeli. Pomenile so dodatno motivacijo za popravljane in dopolnjevanje zapisanih zgodb. Pri tem so vse povratne informacije izhajale iz kriterijev uspešnosti.

Pomemben element, ki učitelju pokaže, da je učenec napredoval, je razumevanje in upoštevanje kriterijev pri samovrednotenju. Želimo namreč, da se učenci zavedajo svojega dela in ga znajo vrednotiti glede na zastavljene kriterije. Vrednotenje smo nadgradili še z vrstniško povratno informacijo znotraj razreda in povratno informacijo učencev tretješolcev. Seveda pa je ključnega pomena učiteljeva povratna informacija. Učencem so v pomoč pri vrednotenju in podajanju povratne informacije tudi različna vprašanja. Sami so se odločili, na koliko vprašanj bodo odgovorili.



### Vrednotim pisanje zgodbe

Napisal sem ustrezen naslov.

Zgodbo sem razdelil na uvod, jedro in zaključek.

Moja zgodba je zanimiva

(osebam sem dal imena, zapisal sem nekaj smešnega, žalostnega ...)

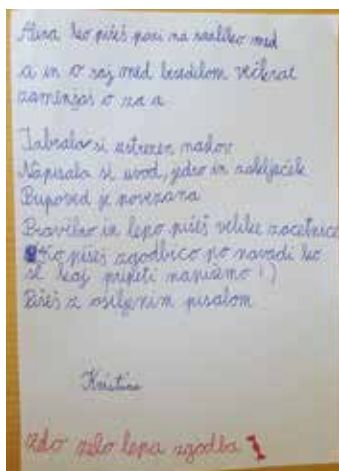
Pišem velike začetnice (ime, priimek, kraj) in končna ločila.

Pisal sem čitljivo (prave poteze črk, od črte do črte, estetsko).

Zgodba bo dobro napisana, ko bom...

- napisal **NASLOV**,
- Zgodbo razdelil na **UVOD**, **JEDRO** in **ZAKLJUČEK** (vmes izpustim vrstico).
- napisal **ZANIMIVO** pripoved (dam imena, veseli, žalostni dogodki ...).
- upošteval **VELIKO ZAČETNICO** in **KONČNA LOČILA** (pika).
- pisal **ČITLJIVO** (od črte do črte, pravilne poteze črk).

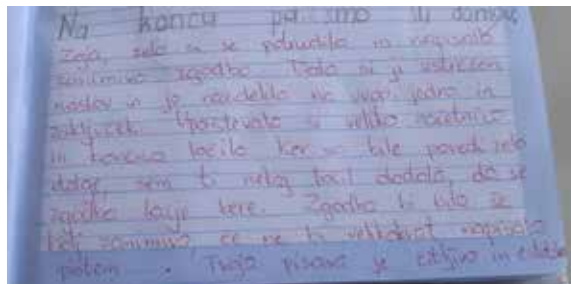
Slika 10: Kriteriji uspešnosti.



Slika 12 a: Zapis učenke



Slika 12 b: Pogovor



Slika 12 c: Vrednotenje

| Vrednotim pisanje zgodbe                                                                   |                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Napisal sem ustrezen naslov.                                                               |  |
| Zgodbo sem razdelil na uvod, jedro in zaključek.                                           |  |
| Moja zgodba je zanimiva (osebam sem dal imena, zapisal sem nekaj smešnega, žalostnega ...) |  |
| Pišem velike začetnice (ime, priimek, kraj) in končna ločila.                              |  |
| Pisal sem čitljivo (prave potože črk, od črte do črte, estetsko).                          |  |

Slika 12 c: Vrednotenje

## Sklep

Na podlagi vrednotenja izdelkov smo ugotovili, da je večina učencev v procesu pisanja pripovedi ob nizu slik vidno napredovala. Le nekaj učencev pa ni osvojilo cilja, saj so ostali na nivoju opisa slik.

Učenci so povedali, da jim je bil način dela všeč. Večini ni bilo težko večkrat popraviti iste zgodbe. Dodano vrednost v procesu učenja je dalo medgeneracijsko učenje, sodelovanje med učenci drugega in tretjega razreda. Potrdilo se je tudi dejstvo, da učenci najlažje in najbolj ustvarjalno pišejo o dogajanju, ki so jih doživeli ali jim ga predstavijo vrstniki in ki so jim blizu. Učiteljice, ki smo načrtovale učni sklop (Barbara Oder, OŠ Kajetana Koviča Poljčane; Andreja Žinko, OŠ Ivanjkovci in Andreja Perkovič, OŠ Gustava Šiliha Laporje), smo ugotavljale, koliko prednosti ima skupno načrtovanje. Skozi ves proces smo razmišljale in izmenjevale mnenja o napredku, dejavnostih, ki bi jih bilo še smotrno vključiti ... Vsaka je na učni sklop pogledal s svojega zornega kota in z zornega kota učencev, ki jih je poučevala. Priprava na učni sklop je bila pri vseh enaka, a so bile poti učencev do istega cilja zelo različne. Tako smo s pomočjo skupnega načrtovanja, izmenjave mnenj in izkušenj ter skupnih pogovorov vse osebno in strokovno rastle.

## Viri

Blog 5ra (2014). *Skozi igro se učimo*. Pridobljeno 11. 11. 2019 s <https://igramose.blogspot.com/p/jezikovne-igre.html?m=0>.

Comenius (2009). *Projekt Frepy: Otrokom prijazni materiali za razvijanje jezikovnih sposobnosti*. Pridobljeno 11. 11. 2019 s [http://www.frepy.eu/part\\_si.html](http://www.frepy.eu/part_si.html).

Nolimal, F. in Novaković, T. (2013). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 11. 11. 2019 s <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Bralna%20pismenost%20v%20vrtcu%20in%20solih%20Teoreticna%20izhodišča%20in%20empiricne%20ugotovitve/files/assets/common/downloads/publication.pdf>.

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2011). *Program osnovna šola. Učni načrt. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 11. 11. 2019 s [http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf).

Žagar, F. (1992). *Šolske besedilne vrste*. Maribor: Obzorja.







**Evelin Malnar,**  
OŠ Zbora odposlancev  
Kočevje

## Moja izkušnja s formativnim spremljanjem pri opismenjevanju v 2. razredu

**IZVLEČEK:** V prispevku je najprej predstavljeno formativno spremljanje in izkušnje z vključevanjem elementov in orodij formativnega spremljanja v pouk, ki pripomorejo k miselno spodbudnemu učnemu okolju ter k sproščenemu in prijetnemu vzdušju v razredu. V drugem delu pa je predstavljen sklop obravnave malih tiskanih in pisanih črk v 2. razredu z elementi in orodji formativnega spremljanja.

**Ključne besede:** formativno spremljanje, elementi in orodja formativnega spremljanja, sistematično opismenjevanje, obravnava malih tiskanih in pisanih črk

### My Formative Assessment Experience with Literacy in Second Grade

**Abstract:** The article first introduces formative assessment and experience in including formative assessment elements and tools in class, which contributes to



an encouraging thinking and learning environment, as well as a relaxed and pleasant climate. The second part focuses on the specific learning topic of printed and handwritten lower-case letters in second grade, including the elements and tools of formative assessment.

**Keywords:** formative assessment, elements and tools of formative assessment, systematic literacy, learning printed and handwritten lower-case letters

.....

## Uvod

Formativno spremljanje poudarja pomen aktivne vloge učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja. Pri tem učitelj učenca podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako napreduje, in prilagaja pouk glede na povratne informacije, ki jih pridobi od učenca. Zelo pomembno je, da si učitelj in učenci izmenjujejo povratne informacije z namenom premagovati vrzeli v znanju in učenju ter izboljšati dosežke. Pri tovrstnem učenju se spodbuja, da učenec skozi dejavnosti izkazuje svoje individualnosti in posebnosti ter izraža svoje mnenje in prepričanje. Formativno spremljanje omogoča, da učenci sami spremljajo in uravnavajo svoj učni proces in si ob tem zastavljajo vprašanja: kaj se učim, zakaj, kaj bom moral vedeti, razumeti in znati narediti, da bom uspešen (Brunauer Holcar, 2018, str. 5).

## Elementi formativnega spremljanja

Elementi formativnega spremljanja so: nameni in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vprašanja v podporo učenju, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje.

**Namen učenja in kriteriji uspešnosti** sta elementa, ki učencem pomagata, da so bolj osredotočeni na učenje, vodita jih k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, s tem pa k aktivnejši vlogi in motiviranosti za šolsko delo. Nameni učenja učencem pomagajo:

- razumeti, kaj se bodo (na)učili,
- se osredotočiti na učno dejavnost oz. nalogo,
- prepoznati, katera znanja, spretnosti in stališča bodo razvili,
- prepoznati skrbništvo nad učenjem in
- razviti odgovoren odnos do učenja.

Kriteriji uspešnosti učencem omogočajo odgovoriti na vprašanje, kako vem, da sem dosegel namene učenja oz. sem bil uspešen (Brunauer Holcar idr., 2016, str. 5).

**Dokazi** se nanašajo na proces učenja in dosežke

učencev. Zbiranje dokazov omogoča učitelju vpogled v razumevanje učenja učencev in njihovo napredovanje. Na podlagi dokazov učitelj prilagaja proces poučevanja, in sicer tako, da izbira raznolike dejavnosti za učence (Brunauer Holcar idr., 2016, str. 3).

**Povratna informacija** je ključna za uspešno učenje v vseh fazah procesa učenja. Spodbuja učenčevo razmišljanje o vprašanju, kje sem v tem trenutku na svoji poti do cilja, in kaj moram napraviti, da ga bom dosegel.

Povratna informacija mora biti:

- pravočasna in primerno pogosta,
- razumljiva, jasna in povezana z nameni učenja ter kriteriji uspešnosti,
- konkretna, specifična in uporabna, s predlogom za izboljšanje dosežka oz. znanja.

Kakovosten pouk vključuje večsmerno povratno informacijo - od učitelja k učencu, od učenca k učencu, od učenca k učitelju (Brunauer Holcar idr., 2016, str. 4–7).

**Vprašanja v podporo učenju** se pojavljajo skozi celoten učni proces od ugotavljanja predznanja do spodbujanja in ugotavljanja napredka pri učenju. Z vprašanji ugotavljamo, kaj učenci že vedo, kako razmišljajo in kaj jih zanima. Vprašanja učence spodbujajo h globljemu razmišljanju in učenju. Z vprašanji ugotavljamo, kakšno je razumevanje učencev in kako se učijo. Vprašanja učencem pomagajo pri samoregulaciji učenja (Brunauer Holcar idr., 2016, str. 3–4).

**Samovrednotenje** je zmožnost realne presoje lastne uspešnosti. Z izvajanjem samovrednotenja se učenci učijo presojati svoje dosežke glede na kriterije uspešnosti in sprejemati odgovornost za svoje dejanje. Gradijo prepričanje, da lahko na svoje učenje vplivajo sami. V procesu **vrstniškega vrednotenja** se učenci učijo sporočati povratno informacijo. S tem poglobljajo razumevanje kriterijev uspešnosti (Brunauer Holcar idr., 2016, str. 3).

## Moja izkušnja s formativnim spremljanjem

S formativnim spremljanjem sem se podrobneje srečala v šolskem letu 2016/17, ko sem pristopila k projektu Glas učenca – most do učenja (Bridge), ki je potekal na Zavodu RS za šolstvo in devetih šolah. Sledili so sestanki s svetovalko in različna izobraževanja. Po mnogih seminarjih, kjer so predavali strokovnjaki, po predstavitev primerov iz prakse, po prebiranju literature in brskanju po spletu, sem ugotavljala, da sem

v pouk pravzaprav že vključevala nekatere elemente formativnega spremljanja (*povratna informacija /pisna in ustna/, preverjanje predznanja, ustno seznanjanje otrok s kriteriji v jeziku, ki jim je razumljiv*). Od orodij sem uporabljala palčke in listke z imeni učencev in s tem vpeljevala aktivno sodelovanje brez dvigovanja rok. Pri pouku so učenci delali v skupinah, dvojicah.

Z branjem prispevkov, literature, sem ugotovila, da je formativno spremljanje mnogo več. Nad novim znanjem, zanimivimi idejami za pouk, sem bila zelo navdušena, dobila sem nov zagon za delo. Želela sem si uvajanja sprememb v pouk, preizkušanje novosti in pristopov, kjer bi bili učenci bolj motivirani, kjer bi razvijali še bolj odgovoren odnos do dela, kjer bi izboljšali odnose med seboj, kjer bi bilo manj disciplinskih težav. Hotela sem vključevati več elementov formativnega spremljanja pri različnih predmetih, kar pa je bilo nemogoče. Doma mi je zmanjkovalo časa za priprave. Ker nisem uspela vsega narediti, kar sem si zamislila, sem bila na trenutke obupana, nezadovoljna in v stresu. Počasi sem dojela, da je za spremembe potreben čas in jih je treba uvajati postopoma, korak za korakom. K temu so mi pomagali tudi pogovori in sodelovanje s kolegicami v timu in s svetovalko.

Elemente in orodja formativnega spremljanja v pouk vključujem vsak dan. **Preverjam predznanje**, ker mi omogoči vpogled v to, kaj učenci že vedo, česa ne in kaj bi si želeli izvedeti o določeni temi. Z **nameni učenja** in s **kriteriji uspešnosti** učenci bolj razumejo, kaj se bodo učili, katera znanja, spretnosti bodo razvili, kaj morajo znati, kaj morajo narediti, da bodo uspešni, kako uspešno je njihovo učenje ter kako napredujejo glede na zastavljene namene učenja. Kriteriji so v pomoč pri podajanju kakovostne **povratne informacije** o procesu učenja učencem ter pri **samovrednotenju** in **vrstniškem vrednotenju**.

Velik poudarek dajem tudi povratni informaciji, ki pride do mene od učencev, ko mi sporočijo, kaj jim je pri pouku všeč, kaj ne, kaj jih moti, katere so tiste dejavnosti, ki jih motivirajo za delo in kakšen način dela imajo najraje. Tako izbiram dejavnosti, ki so učencem všeč. Nekatere vsebine razširim in jih izvedem kot sklop:

- slovenski kulturni praznik in France Prešeren,
- Anjine pravljice - v mesecu knjig za otroke se otroci seznanijo z deli slovenske pesnice, pisateljice, pripovedovalke za otroke,
- nekatere vsebine medpredmetno povezujem - obravnava književnih del pri slovenščini, naloge po postajah pri matematiki, ustvarjanje pri likovni umetnosti ...,
- veliko delamo po postajah, v skupini, v dvojicah,



Slika 1: Tabla s kriteriji.



Slika 2: Tabla počutja, vprašanj, sporočil.



- po branju književnih del poustvarjamo - dramatizacija, izdelava lutk, pisanje zgodbic, izdelava knjig, žepna pravljica ...
- občasno učenci prevzamejo svojo vlogo in vodijo del pouka, npr. preverjanje rešitev na učnem listu z uporabo palčk.

Učenci imajo zelo radi možnost izbire, kako bodo delali (*sami, v skupini, v dvojicah, na tleh, za mizo, na hodniku pred učilnico, v hrupu, v tišini*). Ker se lahko sami odločijo, kako bo delo potekalo, so bolj motivirani, bolj aktivni, naredijo več (včasih delajo tudi v odmor in zvonjenja ne slišijo). V razredu tako spodbujamo sproščeno in prijetno vzdušje ter miselno spodbudno učno okolje.

Učenci zelo radi delajo v dvojicah in v skupini. Skupine, dvojice določimo različno, enkrat s palčkami, drugič z izbiro barvnih listkov (*modri skupaj ...*), ali pa se učenci sami odločijo, s kom bodo sodelovali. Učencem je določanje parov, skupin s palčkami zelo všeč. Komaj čakajo, da izvejo, kdo bo s kom sodeloval. Radi si izbirajo naloge, ki so v košaricah. Z možnostjo izbire je tako učenje kakovostno, učenci si več zapomnijo, izmenjujejo si svoja mnenja, razvijajo komunikacijske veščine, se lažje izražajo, izboljšujejo medosebne odnose, radi si pomagajo in sami nudijo pomoč učencem, ki jo še potrebujejo, so bolj samokritični in kritični do sošolcev, zelo dobro znajo podati povratne informacije o delu učencev, so samostojni in odgovornejši. Za večjo aktivnost vseh otrok pri pouku uporabljam različne **pripomočke in orodja** (*palčke, listki z imeni, izhodni listki, žepni semaforji, barvice, palec, za umiritev / dvignjena roka, igranje na boben, petje/ ...*).

V razredu imamo različne koticke, ki so povezani z vsebinami pri pouku in so učencem v pomoč pri učenju (*matematični, jezikovni, književni, likovni, glasbeni, slovensko-kočevski, bralni ...*), ki jih sproti dopolnjujemo s kriteriji glede na obravnavano vsebino (*računam do 20, reševanje besedilnih nalog, liki in telesa, velika začetnica, koledar, priprava na pouk /urejena miza, pravilno sedenje, ošiljen svinčnik, pravilna drža svinčnika/, bralni semafor, semafor počutja, rad bi vprašal/-a ...*).

## Formativno spremljanje pri sistematičnem opismenjevanju v 2. razredu

Za 1. in 2. razred je značilno obdobje začetnega opismenjevanja. Začetno opismenjevanje je temeljna faza v procesu opismenjevanja in traja celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje – v 1. in 2. razredu kot sistematično usvajanje tehnike branja in pisanja, v 3. razredu pa kot njeno utrjevanje in izboljševanje (Učni načrt, slovenščina, 2011, str. 4).

Začetno opismenjevanje vključuje:

- razvijanje predopismenjevalnih sposobnosti: vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, grafomotorika, pravilna drža telesa in pisala, smer pisanja ...;
- razvijanje tehnike branja in pisanja besed in enostavnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami;
- razvijanje branja z razumevanjem in pisanje besedil, ustreznih svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti (Učni načrt, slovenščina 2018, str. 9–10).

V prvem razredu sistematično in vodeno spoznavajo velike tiskane črke, v drugem razredu se nadaljuje sistematično in vodeno spoznavanje malih tiskanih črk in pisanih črk.

Z uvajanjem elementov formativnega spremljanja v pouk sem začela tudi z drugačnim pristopom načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, in sicer s snovanjem priprav na sklope. Obravnavo malih tiskanih črk v prvem delu šolskega leta in pisanih črk v drugem delu šolskega leta začnem s **preverjanjem predznanja**. V mesecu septembru pri vsakem učencu preverim razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje/pisanje, ki si jih beležim na »kontrolnem listu« (*glasovi na začetku, na koncu in na sredini besede, poimenovanje in zapisovanje velikih tiskanih črk, besed, povedi z velikimi tiskanimi črkami, branje krajših besedil, stranskost učenca /levičar, desničar/*).

Obravnavo malih tiskanih črk začnem s skupino črk, ki so podobne velikim tiskanim črkam (c, č, o, s, š, v, z, ž), nadaljujem pa z obravnavo posameznih črk (u, i, n, m, r, a, e, l, t, k, h, b, f, d, p, j, g). Pri pisanih črkah obravnavam posamezne črke in sicer malo in veliko pisano črko skupaj (i, u, n, m, a, o, c, č, e, r, v, z, ž, s, š, l, t, k, h, b, d, g, j, p, f). Črki c in č obravnavam skupaj v isti uri, prav tako z in ž ter s in š.

Ko pričnemo z obravnavo malih tiskanih črk, učenci ob zapisanih črkah na razredni stavnici ob umetnostnih in neumetnostnih besedilih (*pesmice, zgodbe, uganke, vabila, pisma, voščilnice, razglednice ...*) oblikujejo **namene učenja**. Ob opazovanju črk in besedil razmišljajo, v čem se male tiskane črke razlikujejo od velikih tiskanih črk oziroma v čem so si podobne, v čem se pisane črke razlikujejo od tiskanih in v čem so si podobne, zakaj se učimo pisanja črk, kje jih uporabljamo, kje jih bomo uporabljali v šoli, kaj zapisujemo z njimi, kje jih zasledijo doma, ali jih uporabljajo, zapisujejo tudi starši in kje, katere male tiskane oz. pisane črke že poznajo.



Obravnavo posameznih črk začnemo z zgodbico, pesmico ali uganko (*Bralni listi od A in Ž založbe Izolit, pesmice na spletni strani Lilibi ...*).

Ob primerih različnih zapisov učencev iz prejšnjih let, ob pomoči mojih vprašanj, spodbud, namigov, usmeritev, sodelujejo tudi pri oblikovanju **kriterijev uspešnosti** zapisovanja malih tiskanih in pisanih črk, besed, povedi (kaj moramo znati, upoštevati, da bomo uspešni pri delu pri zapisovanju malih tiskanih črk in pisanih črk, pri zapisovanju besed, povedi z malimi tiskanimi črkami in pisanimi črkami npr. smer, oblika, velikost črk, zapis v črtovje zvezka, strešice se ne dotikajo črk, zapis velikih začetnic, končnih ločil, presledki med besedami, izpuščanje vrstic, urejenost zvezka, čistost zapisa – brez radiranja, črtanja, packanja, dolge ročice in enopoteznost pri pisanih črkah – brez prekinitev, pokončna pisava ... (Medved Udovič, 2003, str. 113). Za uspešno delo v dvojicah pa oblikujejo kriterije: si pomagava, se ne prepirava, sodelujeva, se spodbujava pri delu, sva prijazna en do drugega. Velik poudarek dajemo pripravi na delo, ureditvi delovnega prostora, sedenju, drži pisala ... Menim, da se v praksi to premalo poudarja. Učencem je še vedno treba večkrat pokazati pravilno sedenje, pravilno držo celotnega telesa in jih opozarjati na nepravilnosti npr. *učenec mora sedeti na sredini stola in se nasloniti nazaj, iz tega položaja se nagne nekoliko naprej, glavo drži pokonci (oči so oddaljene od mize, zvezka 25–35 centimetrov), roka, ki ne piše, drži list, ali zvezek, da se ta ne premika*. Otroci vedo, da s tem skrbijo za svoje zdravje, za zdravo hrbtenico ter za bolj sproščeno, manj utrujajoče pisanje. Svojo uspešnost pri delu ter razumevanje kriterijev pokažejo tudi s pravilno držo pisala, s katero so dnevno seznanjeni npr. *pisalo mora biti dovolj dolgo, primerno ga nad ošiljenim delom, s palcem in kazalcem, pisalo naslonimo ob notranji rob sredinca*. Večina otrok pravilno drži pisalo. Nekateri otroci pa kljub trudu, popravljanju, še vedno držijo napačno, ker je drža že avtomatizirana (*na pravilno držo je treba otroke navajati že, ko imajo prvi stik s pisalom*). Levičarji sedijo na levi strani sošolca, ki je desničar, ali poleg drugega levičarja, tako da se pri delu ne ovirata (Golli, 1996, str. 65; Žerdin, 1996, str. 18–19 in 2000, str. 77; Ropič, 1999, str. 5–8; Potočnik, 2003, str. 23).

Kriterijem sledijo **dejavnosti** učenja novih črk: *učiteljičin zapis malih in velikih tiskanih črk v prvem delu šolskega leta ali pisanih črk v drugem delu šolskega leta na tablo, zapis po zraku s hrbtom obrnjena proti učencem z ritmičnim govorom, zapisovanje črke v črtovje na tabli*. Nadaljujemo z delom po postajah. Delo po postajah poteka v dvojicah v treh delih ob umirjeni glasbi v ozadju, ki učence umiri in v razredu ustvari prijetno in sproščeno delovno vzdušje.

**Prvi del** učenja pisanja črk je pri mizi. Učenca v paru novo črko pišeta z velikimi gibi po zraku (z iztegnjeno



Slika 3: Delo po postajah – pisanje s prstom po tabli.



Slika 4: Pisanje v zdrob.



Slika 5: Pisanje z voščenko.

roko, s prstom po zraku, z odprtimi očmi, z zaprtimi očmi), s prstom po mizi, s prstom po hrbtu sošolca/sošolke, s prstom po dlani ...

Sledi **drugi del** učenja zapisovanja črk po postajah v učilnici (zapis po tabli z gobo, s kredo, s prstom; zapis s prstom v zdrob, zapis na večji format z voščenko, s flomastrom, otip lesenih črk, oblikovanje črk iz plastelina, fižola, vrvic ...).

**Tretji del** učenja zapisovanja črk je zapis črk v zvezek (s prstom vlečejo po zapisu nove črke čez cel list A4 kot kažejo puščice, zapis z narobe obrnjenim svinčnikom po črki na A4 formatu, zapis črke z različnimi barvicami / mavrična črka/ in zapis različnih velikosti črke okrog mavrične črke).

Sledi zapisovanje nove črke v črtovje zvezka in zapis besed, povedi z novo črko.

Učenci med delom po vsaki opravljeni nalogi iz vseh treh delov označijo, kako je potekalo njihovo zapisovanje nove črke na različnih postajah in delo v dvojicah. Otroci zelo radi izvajajo tudi sprostilne vaje pri pisanju – s prstno telovadbo npr. vaje krčenja, raztezanja prstov, grabljenje, izpuščanje, gnetenje, igranje klavirja, stiskanje pesti, iztezanja, mahanja (Golli, 1991, str. 145–147). Po vseh opravljenih nalogah v paru sledi **samovrednotenje in vrstniško vrednotenje**.

Učenca, ki sodelujeta, vsak na svojem listku za vrednotenje zapišeta, kaj jima je šlo najbolje, kaj bi lahko izboljšala, potem pa zapišeta en drugemu sporočilo o zapisu novih črk ter samovrednotita svoje delo z barvanjem obrazkov ali z obkroževanjem sličic (npr. obravnava D – moja ocena ure: zelen dežnik, rumen dežnik, rdeč dežnik).

Učencem posredujem sprotno **ustno ali pisno povratno informacijo** glede na dane kriterije. Zapiše učenci lahko sproti popravijo, dopolnijo, nadgradijo, izboljšajo. Povratne informacije dobim tudi sama s stani učencev. Sporočajo mi, kaj jim je šlo dobro, kje potrebujejo pomoč, kako poteka delo v paru, kaj jim je všeč ... Tudi učenca, ki delata v paru, si med delom izmenjata povratni informaciji o delu.

Hitrejši, samostojnejši učenci ter učenci s predznanjem in z bolj razvitimi veščinami, spretnostmi in zmožnostmi za branje/pisanje zapišejo tudi svoje besede, povedi, v bralnem kotičku lahko berejo bralne bloke, slikopise, se igrajo spomin, kjer vadijo branje, izberejo bralne lončke z bralnimi nalogami (sličica in iskanje ustrezne povedi k sličici) ali pa si v razredni knjižnici vzamejo otroške revije, knjige. Lahko si izberejo tudi knjige iz knjižne razstave, ki jih pripravljamo v kotičku pred razredom in otroke seznanjajo z novostmi, s knjižnimi praznovanji (npr. 60 let Muce Copatarice, 80.

| DELO PO POSTAJAH                                                                             |  | SODELOVALA SVA: |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------|--|--|
| UČENJE MALIH TISKANIH ČRK                                                                    |  | VLAJVA NINA     |  |  |
| 1. DELO V PARU PRI MIZI                                                                      |  |                 |  |  |
| 1. ZAPIS Z ROKO PO ZRAKU                                                                     |  |                 |  |  |
| 2. ZAPIS S PRSTOM PO ZRAKU MIZI                                                              |  |                 |  |  |
| 3. ZAPIS S PRSTOM PO MIZI                                                                    |  |                 |  |  |
| 4. ZAPIS S PRSTOM PO HRBTU SOŠOLCA                                                           |  |                 |  |  |
| 5. ZAPIS S PRSTOM PO SVOJI DLANI                                                             |  |                 |  |  |
| 6. ZAPIS Z NOGO PO TLEH                                                                      |  |                 |  |  |
| 7. ZAPIS S POSKAKOVANJEM PO ZAPISU ČRKE NA TLEH                                              |  |                 |  |  |
| 2. DELO V PARU PO POSTAJAH V UČILNICI                                                        |  |                 |  |  |
| 1. ZAPIS S PRSTOM PO ZAPISU NA TABLI                                                         |  |                 |  |  |
| 2. ZAPIS S PRSTOM V ZDROB                                                                    |  |                 |  |  |
| 3. ZAPIS NA VEČJI LIST Z VOŠČENKO                                                            |  |                 |  |  |
| 4. OTIP LESENH ČRK                                                                           |  |                 |  |  |
| 5. OBLIKOVANJE ČRK, BESED S FIŽOLOM, Z VRVIC, S PLASTELINOM (PO VSE NALOGE NARODNI/NAREDOVA) |  |                 |  |  |
| 3. SAMOSTOJNO DELO IN DELO V PARU ZA MIZO Z ZVEZKOM                                          |  |                 |  |  |
| 1. VELIKA ČRKA V ZVEZKU (ZAPIS S PRSTOM IN Z NAROB OBRNENIM SVINČNIKOM)                      |  |                 |  |  |
| 2. ZAPIS MAVRIČNIH ČRK V ZVEZKU (S BARVIC)                                                   |  |                 |  |  |
| 3. ZAPIS RAZLIČNIH VELIKOSTI ČRK V ZVEZKU (3)                                                |  |                 |  |  |
| 4. ZAPIS ČRK V ČRTOVJE ZVEZKA                                                                |  |                 |  |  |
| 5. ZAPIS BESED, Povedi v ČRTOVJE ZVEZKA                                                      |  |                 |  |  |

Slika 6: Delo po postajah – učenje črk.

| DELO V DVOJICAH                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| OPRAVILA SVA VSE NALOGE NA VSEH POSTAJAH.                                                                                                                                                                                                                        |  |  |  |  |
| PRI DELU NISVA POTREBOVALA POMOČI UČITELJE.                                                                                                                                                                                                                      |  |  |  |  |
| PRI DELU SE NISVA PREPRAVALA.                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |  |  |
| PRI DELU SVA SI POMAĞALA. SVA SODELOVALA.                                                                                                                                                                                                                        |  |  |  |  |
| NAJBOLJE NAMA JE ŠLO: ZA PIS. ČRKA                                                                                                                                                                                                                               |  |  |  |  |
| IZBOLJŠALA BI:                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |  |  |
| PISANJE TISKANIH ČRK, BESED, Povedi                                                                                                                                                                                                                              |  |  |  |  |
| ČRKE SEM PRAVILNO ZAPISAL/-A (PRAVILNA OBLIKA IN VELIKOST).                                                                                                                                                                                                      |  |  |  |  |
| BESEDE SEM PRAVILNO NAPISAL/-A.                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |
| MED BESEDAMI SEM ZAPISAL/-A PRESLEDKE.                                                                                                                                                                                                                           |  |  |  |  |
| ZAPISAL/-A SEM VSE VELIKE ZACETNICE.                                                                                                                                                                                                                             |  |  |  |  |
| ZAPISAL/-A SEM VSA LOČILA.                                                                                                                                                                                                                                       |  |  |  |  |
| ZAPIS JE ČIST (NISEM RADIAL/-A, NISEM ČRTAL/-A).                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |  |
| PISAL/-A SEM Z OŠILJENIM SVINČNIKOM.                                                                                                                                                                                                                             |  |  |  |  |
| PRED PISANJEM SEM SI UREDIL/-A PROSTOR ZA DELO (MIZO).                                                                                                                                                                                                           |  |  |  |  |
| PISALO SEM DRŽAL/-A PRAVILNO.                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |  |  |
| MOJA OCENA URE (obkroži dežnik).                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |  |
|    |  |  |  |  |
| SPOROČILO SOŠOLCU/SOŠOLKI O ZAPISU NOVIH ČRK ...                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |  |
| LELO<br>LEP ZAPIS<br>MALIH<br>TISKANIH<br>ČRK.                                                                                                                                                                                                                   |  |  |  |  |
| PODPIS: NINA                                                                                                                                                                                                                                                     |  |  |  |  |

Slika 7: Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje.

rojstni dan Svetlane Makarovič ...).

Nekateri učenci predznanja in določenih veščin, spretnosti in zmožnosti za branje/pisanje še nimajo dovolj razvitih. Hitrost obravnave črk je počasnejša in temu prilagojena. Ti učenci potrebujejo več časa, vaj, pomoči, mojih spodbud, usmeritev, ki jih vodijo k napredku in uspešnosti pri delu. Zaključku obravnave črke sledi tudi domača naloga zapisovanja nove črke, besed, povedi z novo črko. Z obravnavo malih tiskanih črk pričnemo v mesecu oktobru in zaključimo v začetku januarja. S pisanimi začnemo po zimskih počitnicah in zaključimo konec maja.

## Sklep

Projekt se je zaključil. Tri leta so hitro minila. Kljub začetnemu nezadovoljstvu, obupu, stresu, pomanjkanju časa za pripravljane gradiv, pripomočkov po načelih formativnega spremljanja, pisanju mnogih poročil, mnogih hospitacij ... menim, da sem s projektom pridobila mnogo. Poleg znanja in novih zanimivih idej tudi večjo povezanost s kolegicami v timu na šoli, večjo sproščenost pri izražanju misli na sestankih v timu na šoli, druženje s kolegicami drugih šol in s strokovnjakinjami na tem področju na sestankih in konferencah po Sloveniji ...

Zaradi uspešnih, prijetnih in aktivnih ur (ne samo pri sistematičnem opismenjevanju), izpeljanih po načelih formativnega spremljanja ter mnogih zanimivih idejah za izvedbo pouka, zaradi pozitivnih povratnih informacij s strani staršev o načinu dela pri pouku, bom s poučevanjem po načelih formativnega spremljanja nadaljevala, izboljševala že narejene stvari in se poskušala še izobraževati. Glede na to, da zahteva poučevanje po načelih formativnega spremljanja mnogo razmišljanja, časa za priprave ter tudi časa za tovrstno poučevanje in delo v razredu, bi si želela, da bi bili v prihodnje delovni zvezki, učni načrti manj obsežni, manj zahtevni ter da bi se v gradiva, priprave, ki so učiteljem v pomoč pri poučevanju, mogoče vključili elementi, ideje za izvajanje tovrstnega pouka. V nekaterih pripravah

in delovnih zvezkih se to že zasledi. Vesela sem, da sem bila lahko del te zgodbe, da sem naredila spremembe ter pridobila izkušnje s poučevanjem po načelih formativnega spremljanja.



### Viri in literatura:

- Brunauer Holcar, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Brunauer Holcar, A. idr. (2017). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*, 2. zvezek. V J. Grah idr. (ur.), *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu: priročnik za učitelje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Golli, D. (1996). *Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo: priročnik za učitelje*. Trzin: Izolit.
- Grginič, M. (2010). *Kako opismenjevati – poučevati ali učiti se pismenosti?*. Mengeš: Izolit.
- Medved Udovič, V. (2003). *S slikanico se igram in učim. Priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenščino v drugem razredu 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Novak, L. idr. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1994). *Didaktična igra in razvoj nekaterih psihičnih funkcij pri opismenjevanju*. Trzin: Different.
- Potočnik, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Program Osnovna šola – slovenščina. Učni načrt (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf).
- Program Osnovna šola – slovenščina. Učni načrt – posodobljena izdaja (2018). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf).
- Ropič, M. (1999). *Danes rišem, jutri pišem. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Žalik, L. (2007). *Opismenjevanje v prvem triletju*. Maribor: Ljudmila Žalik.
- Žerdin, T. (1996). *Ringa ringa raja. Priročnik za gibalno-grafične vaje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Žerdin, T. (2000). *Grafomotorika kot sestavni del pisanja*. V: Križaj, Ortar M. idr. (2000). *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole – 1. del* (str. 77). Trzin: Izolit.





 **Tomi Ploj,**  
OŠ Lenart

# Pravljica in čustvene kompetence v kontekstu formativnega spremljanja

---

**IZVLEČEK:** V prispevku predstavljamo primer priprave podpornega učnega okolja za spodbudo razvoju čustvenih kompetenc učencev v prvem triletju osnovne šole. S primerom iz prakse z učenci tretjega razreda predstavljamo preplet učnih vsebin s pravljico in z vključevanjem elementov formativnega spremljanja, kjer je učenec soustvarjalec učnega procesa. S pomočjo spremljanja napredka in z razširitvijo dejavnosti imajo učenci poleg širjenja znanja na področju govorno-jezikovnih kompetenc podporno učno okolje, v katerem lahko razvijajo zmožnosti istovetenja z doživljanjem čustev književne osebe. V prispevku kronološko prikazujemo potek dejavnosti in predstavljamo praktičen pripomoček za delo v razredu z vprašanji, namenjenimi interpretaciji pravljice ter v spodbudo izražanju razmišljanja o doživljanju strahu. Podporo učencu pri prepoznavanju in poistovetenju s čustvi književne osebe izpostavimo kot pomembno za uspešno uravnavanje čustev, saj ima za učenca pozitiven učinek na čustveni, osebni in socialni razvoj.

**Ključne besede:** pravljica, čustvene kompetence, formativno spremljanje, podpora učenju

---

## Fairy Tale and Emotional Competences in the Context of Formative Assessment

**Abstract:** The article presents the example of creating a supportive learning environment to encourage the development of emotional competences in primary school students of the first triad. The practical example describes an experience with the third graders and an interplay between the learning content and fairy tale, which included the elements of formative assessment where the student is the co-creator of the learning process. By monitoring their progress and expanding the activity, students not only enhance their knowledge in the area of linguistic competences, but also receive the benefit of a supportive learning environment, in which they can develop their ability to relate to the feelings and experiences of fictional characters. The article includes a chronological sequence of the activities and introduces a practical tool for class work with questions that help interpret the fairy tale and encourage students to speak about the experience of fear. Supporting students in recognizing and identifying with the emotions of the fictional character is emphasised as important for successful emotional regulation, with positive effects on their emotional, personal and social development.

**Keywords:** fairy tale, emotional competences, formative assessment, learning support

---



## Uvod

Pravljica je medij, ki ga praktiki v pedagoškem poklicu pogosto vključujemo v učni program. Brana beseda učenca poleg ostalega spodbudi k istovetenju z doživljanjem književne osebe in podoživljanju vsebine. Učencu s ponujanjem pravljič omogočamo podporo tako pri razvijanju domišljije kot pri razvijanju jezikovnih, socialno-emocionalnih in kognitivnih kompetenc.

V nadaljevanju predstavljamo primer iz prakse z učenci tretjega razreda, s katerim želimo prikazati možen preplet učnih vsebin s pravljico. Poleg doseganja učnih ciljev, vezanih na književno besedilo, je bil namen učenja tudi ta, da učenci prepoznajo čustvo strahu, ter da se zmorejo poistovetiti z doživljanjem književnih oseb.

V strategije učenja smo vnesli elemente formativnega spremljanja, preko katerih smo si prizadevali za čim večjo aktivno vključenost učencev v vse faze učnega procesa.

## Formativno spremljanje

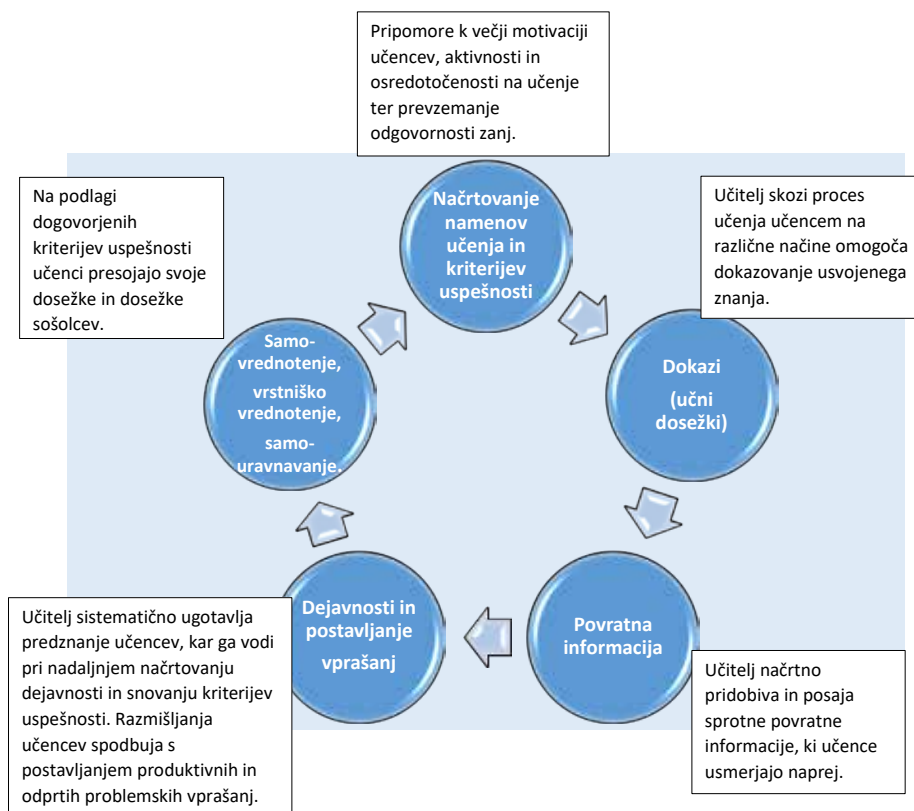
Če želimo, da doseže formativno spremljanje svoj namen, je potrebno pouk temeljito reorganizirati in se oddaljiti od klasičnih pristopov k podajanju učnih vsebin. Avtor Wiliam (2013, str. 123) navaja, da formativno spremljanje predstavlja »most med učenjem in

poučevanjem«, pri čemer je izpostavljenih pet »ključnih strategij«.

### Ključne strategije formativnega spremljanja

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij (tudi od učenca k učitelju), ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja.

Shema (1) v nadaljevanju prikazuje potreben preplet elementov formativnega spremljanja, da je formativno spremljanje (v nadaljevanju FS) učinkovito, in da daje rezultate v procesu učenja. Znotraj elementov FS pa kot temeljna vezna nit poteka podpora učitelja učencu v obliki nenehne interakcije med njima, ki daje učitelju na podlagi učenčevih in vrstniških povratnih informacij smernice, kako še lahko oblikuje učno okolje v procesu učenja, da bo učenec pridobil in naposled dokazal svoje znanje na različne načine.



Shema 1: Elementi formativnega spremljanja (Novak, 2018, str. 6).



## O čustvih

Vsa čustva, ki jih doživljamo, imajo pomembno vlogo pri prilagajanju na spremembe zunanjega sveta (Milivojević, 2008). *Prepoznavanje čustev* je povezano s socialnim razvojem in je pretežno posledica učenj, ki jih otrok pridobiva z izkušnjami (Smrtnik Vitulić, 2007). *Izražanje čustev* postaja z razvojem otroka vedno bolj obvladljivo. Z leti in izkušnjami postaja sposoben samokontrole in odložitve svojih potreb, odzivov in vedenja na kasnejši čas, da pridobi, kar je želel. Višja ko je samokontrola, bolj uspešen je učenec, saj lažje sledi navodilom in dela sam brez nadzora (Puklek in Gril, 1999). *Razumevanje čustev* postaja z odraščanjem vse bolj celovito. Smrtnik Vitulić (2007) navaja, da z leti otroci vedno bolj razumejo razloge čustvovanja, doživljanja in različnega odzivanja na posamezna čustva. Prav tako začenjajo razumevati, da je čustva do neke mere možno nadzirati. Razumevaje lastnih čustev otrokom pomaga, da razumejo, kaj in kako čutijo drugi (prav tam).

Da lahko otrok razume čustva, mora pred tem doživeti širok spekter čustev. Temu ustrezno je treba pripravljati okolje in učne situacije, kjer lahko preko slikovnega ali podobnega gradiva prepozna, opisuje in izraža čustva ter govori o njih (Dowling, 2001).

Temeljna čustva so jeza, žalost, veselje in strah (Smrtnik Vitulić, 2007). Strahovi v zgodnjem otroštvu so vezani predvsem na duhove, strašljive prikazni, temo, hude sanje, grmenje in živali (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2003). V srednjem otroštvu naraščajo strahovi pred dejanskimi nevarnostmi. Pojavi se strah pred zavrnitvijo vrstnikov, prisotna je skrb glede položaja v skupini, prisoten je strah pred tem, da se osmešijo, pred drugačnostjo v smislu zavračanja s strani vrstnikov ter strah, da ne bi bili dovolj dobri oz. da bi bili socialno neustrezni (Puklek in Gril, 1999).

Fekonja in Kavčič (2004) podajata, da naj bi strahovi s starostjo otroka postajali številčnejši in močnejši. Z razvojem in izkušnjami pa postopoma izginjajo, ko otrok spozna pomen predmetov ali pojavov, ki se jih boji (prav tam).

Raziskave o naravi učenja potrjujejo, da sta v možganih emocija in kognicija nerazdružno povezani ter da so čustva in motivacija neločljivo povezani (Bauer, 2008; Hinton in Fischer 2013, str. 109).

## Pomen pravljic

Pravljica ima za otroka psihološki, razvojni ter vzgojno-izobraževalni pomen in pozitivno spodbuja njegov čustveni razvoj (Bettelheim, 1999). Smiselno izbrana pravljica, ki jo skupaj z učenci kakovostno interpretiramo, daje posamezniku možnost doživljanja spektra čustev, ko se le-ta živi in identificira s

književnimi osebami. Na svoj način pravljice delujejo preventivno, saj se otrok preko zgodbe vživlja v književne situacije in vloge ter se hkrati sooča z doživljanjem čustev, kar mu pomaga pri prepoznavanju lastnih čustev in čustev drugih.

Učitelj bi moral besedilo brati na način, kot ga bere učenec. Teorija o hipotetični otroški recepciji mladinske literature vključuje opazovanje recepcije otroka iz pedagoškega, sociološkega, literarno estetskega in psihološkega vidika (Kordigel, 1994, v Novak, 2016 str. 67-68).

## Razlogi za preplet učne vsebine s pravljico na temo čustev

Spremljanje počutja učencev pri pouku je sicer ustaljena praksa, vendar spoznavam, da je morda premalo objektivna, če ne dobimo neposredne povratne informacije od učencev samih, saj obstaja velika verjetnost, da je videna le z učiteljeve strani. Ugotovil sem namreč, da ni dovolj, da le opazujem, temveč moram o počutju in razpoloženju z učenci tudi spregovoriti. Da bi doprinesel k čustveni varnosti učencev in h kakovostnim odnosom otrok, ki se soočajo s strahovi pred zavrnitvijo in nesprejemanjem s strani vrstnikov, sem za književni pouk načrtoval učno enoto »Jaz in moji strahovi«.

Opazil sem, da učenci najtežje spregovorijo o nesprejemanju, zbadanju in prikitem norčevanju. Hkrati pa jim potrditve vrstnikov veliko pomenijo, zaradi česar je povedati (zatožiti) učitelju, ko se kdo posmehuje, ko nekdo ni povabljen k igri z vrstniki, ker npr. »ni dovolj« dober ali dovolj lepo oblečen, nedopustno, saj bi si ta s tem še bolj izničil možnosti, da bo drugič morda povabljen zraven.

Izhajal sem iz prepričanja, da je strahov manj, če učenci zaupajo učitelju. Varna navezanost prinaša čustveno varnost, ki je pogoj za dobro počutje, saj je takrat učenec lahko to »kar je«. Učenec se zaveda, da lahko v primeru stiske računa na učiteljevo zaščito oz. podporo v vsaki situaciji. Posledično je tudi stopnja učenčeve vključenosti višja.

## Jedro dejavnosti - konkretizacija učnega sklopa »Jaz in moji strahovi«

V nadaljevanju predstavljam izhodiščne cilje in potek dejavnosti z vključevanjem elementov formativnega spremljanja. Za literarno izhodišče oz. obravnavo književnega besedila smo izbrali pravljico z naslovom *Čarobni šal* avtorice Ingrid Mylo.

V podporo razvijanju recepcijskih zmožnosti smo pri

načrtovanju sklopa opredelili naslednje učne cilje:

- poslušati in doživeti prebrano pravljico,
- razvijati zmožnost oblikovanja domišljjsko-čutne predstave dogajalnega prostora, književnih oseb in književnega dogajanja,
- izraziti svoje doživljanje in misli pri poslušanju in branju,
- upovedati čustva in razpoloženja književnih oseb (zmožnost vživljanja v čustva književne osebe),
- spodbujati govorno-jezikovni razvoj,
- dogodke iz književnega besedila razvrstiti po vzročno-posledičnem in časovnem kriteriju,
- prepoznati prvine pravljice,
- uprizoriti pravljico.

## Aktiviranje predznanja

Preko spleta si ogledamo in komentiramo različne v ta namen izbrane prizore, iz katerih učenci lahko prepoznajo izražanje veselja, jeze, žalosti in strahu.

Prepoznavanje čustev podkrepim s piktogrami, vendar zožim izbor na prikaz obrazne mimike, iz katerih je prepoznano izražanje čustva strahu. Piktograme z učenci pritrldimo na vidno mesto v učilnici. Imenovali smo ga »kotiček«. Dodali smo še ogledalo, da so se učenci lahko opazovali, kako improvizirajo obrazno mimiko.

Sprva je bil kotiček poln smeha in razigranosti. Učenci so kar tekmovali med seboj, kateri bo naredil bolj smešne »grimase«. Pri prikazovanju mimike prestrašene osebe so učenci večinoma na široko odprli oči in ustnice obrnili navzdol. Ker me je presenetilo, da so ustnice obrnili navzdol, sem otroke izzval z vprašanjem, kako bi pa prikazali žalosten obraz. Večina je ugotovila, da so v stanju žalosti ustnice bolj ukrivljene, kot če jih je strah, ter da so pri doživljanju strahu usta odprta ali v ravni črti.

Kmalu je kotiček dosegel svoj namen in učenci so pričeli s podrobnejšim opazovanjem obrazne mimike ob različnih razpoloženjih. Navajam nekaj dobesednih izjav o opažanjih otrok v kotičku:

- »Obrvi mam tudi poševno, ko se naredim, da jočem.«
- »Glej, kako se mi koža nagrbanči, ko se smejem.«
- »Ne vidim ustnic, ko se smejim.«
- »Glej, kake velike oči mam ..., kak sem smešna, ko me je strah.«

Pogovor v krogu sem k razmišljanju spodbudil z naslednjimi vprašanji:

- Ali je tudi tebe kdaj strah? Kdaj?

- Kako se počutiš, ko te je strah?
- Kaj narediš, ko te je strah?
- Kako izgledaš v obraz, ko si prestrašen?
- Poznaš pravljico, ki pripoveduje o tem, kako je bilo koga strah?

Učenci so pripovedovali predvsem o tem, kdaj jih je bilo strah, kako so se takrat počutili in o tem, kaj naredijo, ko jih je strah. V večji meri so navajali vzroke/okolščine, ki v njih zbuja strah, kot so sence ponoči, ropot, glasovi ptičev (skovikanje sove), ropot v daljavi, ko se pripelje avto, ki ga le slišijo in podobno. Ugotovili so, da je večino med njimi bolj strah zvečer, ko se stemni. Prva ura pogovora je bila izhodišče k razmišljanju za vse naslednje učne ure. Na vprašanje, kaj naredijo, ko jih je strah, je bil najpogostejši odgovor, da se skrijejo pod odejo, ali da stečejo k staršem, ali da se skrijejo za vrata ali pod mizo. Izkazalo se je, da imajo otroci večjo potrebo po pogovorih o svojih strahovih kot sem pričakoval. Ugotovil sem, da so prve dni navajali predvsem, kako se izognejo temu, česar jih je strah. Naslednje dni pa tudi to, kako se s strahom soočajo in ga premagujejo.

V nadaljevanju podajam nekatere izjave, ki se navezujejo na doživljanje strahov.

Učenke:

- *Ponoči sem imela grozne sanje, ko sem se zbudila, me je bilo strah. Stekla sem k mami v posteljo.*
- *Prestrašila sem se kombajna, ki je peljal mimo maminega avta. Srce mi je močno razbijalo. Bala sem se, da nas bo zadel s špicami od spredaj.*
- *Brat me je prestrašil, ko sem prišla iz stranišča. Zakričala sem in skočila v zrak. Srček mi ni nehal močno biti.*
- *Strah me je teme, ko grem spat. Ati mi je kupil lučko roza barve. Samo me je še vedno strah.*
- *Ko sem bila majhna, sem se bala senc na zavesah. Blizu moje sobe je cesta. Skrila sem se pod odejo in močno stiskala Pikapolono. Pomagala mi je.*
- *Strah me je bilo, ko me je v jedilnici fant iz petega razreda spotaknil in mi govoril, da sem mala.*
- *Z mamico sva gledali film, ko je eni deklici umrla mama. Strah me je, da se bo mamici kaj zgodilo. Vsak večer se stiskam k njej.*
- *Na velikem toboganu v parku me je najbolj strah. Ne upam se peljati, ker sem že padla.*

Učenci:

- *Zadnjič sem se ustrašil sence. Ugotovil sem, da je bil naš pes.*



- *Strah me je, ko se peljem skozi gozd po temi. Zadnjič sem videl, da me nekaj gleda. Mogoče je bil volk. Skril sem se za sedež, pod okno.*
- *Pri našem bloku ponoči vedno nekaj tolče. Bojim se, da bo prišlo do mene. Skrijem se pod odejo. Ko ne pomaga, grem spat k mami in ateju.*
- *Babica ima lesene stopnice. Ko stopim na eno, vedno zaškriplje. Zadnjič sem ponoči slišal škripanje stopnice. Vsi smo spali. Strah me je bilo, da gre kdo gor in pride v sobo, kjer spim. Ko sem zjutraj vprašal babico, kaj je bilo, mi je rekla, da se mi je samo zdelo.*
- *Najbolj me je strah, ko se ponoči bliska in grmi. Zatiskam si ušesa in se skrijem pod odejo. Vroče je. Ko hudo grmi pride k meni spat mami.*
- *Včasih me brat postraši. Jezen sem. Srce mi močno razbija.*
- *Dva starejša fanta sta mi v garderobi skrila čevlje. Smejala sta se mi, ko sem jih iskal. Bal sem se, da mi bosta kaj naredila, ker sta mi govorila grde besede.*
- *Moj brat mi je povedal, da je videl duhove. Tudi jaz jih vidim ponoči. Ko me je zelo strah, grem spat k bratu.*
- *Strah me je, ko se peljem k ateju, ker se peljem po cesti, ki ima stari most. Bojim se, da se bo zlomil. Padli bi v vodo.*

Pri pogovorih so sodelovali in se spontano odzivali vsi učenci, kljub temu je bilo nekaj zadržanosti, ki jo povezujem s premalo razširjenim besediščem na temo čustev. Opazil sem, da razmišljajo o tem ali se bodo izrazili ustrezno. Občasno je kdo ponovil za drugim, kar prisojam poleg pomanjkljivega besedišča tudi podobnosti situacij, ki jih je nek učenec doživel. Mislim, da učenci kljub sproščenemu vzdušju z vrstniki niso delili vseh strahov. Bolje bi bilo, da bi ta pogovor potekal v skupinah z manj otroki ali individualno.

## Določanje namenov učenja

Učenem sem napovedal namen branja pravljice, ki je poleg ostalega bil tudi ta, da se učenec vživi v občutke glavne književne osebe in se poistoveti z njo ter prepozna temeljno čustvo, ki ga ta izraža.

Prebral sem naslov pravljice in učence vprašal, o čem bi lahko pripovedovala pravljica *Čarobni šal*. Predvidevali so, da o strahu, saj smo se o tem pogovarjali. Po odgovorih je sledilo vprašanje, kako bi lahko šal pomagam nekomu, ki ga je strah. Ker je na naslovnici knjige ilustracija deklice, so učenci predvideli, da gre za deklico, ki se sooča s strahom in so z ilustracijo povezali odgovore. V nadaljevanju povzemam zanimiva razmišljanja o tem, kako bi šal lahko pomagal deklici, ki jo je strah.

*Ker je šal mehek in topel, bi deklica zaradi tega mislila na to, kako je mehek in ne več na to, česa jo je strah. Nekaj učencev je predlagalo, da bi deklici šal zavezali okrog oči, ker bi ji to pomagalo, da ne bi videla strahov. Ena izmed učenk nasprotuje temu in pojasni, da to ne bi bilo dobro, ker bi deklico mogoče bilo še bolj strah, če bi imela zavito šal okrog, saj bi bilo temno. Druga učenka je razmišljala, da bi si s šalom lahko pokrila oči, da je ne bi bilo več strah.*

## Sooblikovanje kriterijev uspešnosti za dosego namena učenja

Nekateri učenci so k predstavljenim namenom učenja dodali tudi individualne cilje. V nadaljevanju navedene kriterije uspešnosti so oblikovali v dvojicah ali v skupini. Ob tem so veliko razpravljali o tem, katera znanja morajo doseči, da bodo uspešni. V pomoč in v razmislek so pri vsakem sklopu prejeli izhodiščno vprašanje. Kriterije uspešnosti smo namreč razdelili v tri sklope, ki so zajemali vsebino pravljice in razumevanje le-te (izhodiščno vprašanje: Na kaj moram biti pozoren pri poslušanju pravljice, da jo bom lahko obnovil? Kaj vsebuje obnova pravljice?), individualna doživljanja in razmišljanja o čustvu strahu (izhodiščno vprašanje: Na kaj moram biti pozoren pri poslušanju pravljice?) in prepoznavanje prvin pravljice (izhodiščno vprašanje: Katere so značilnosti pravljice?).

Kriterije so oblikovali postopoma in po sklopih ter si zapisali ugotovitve v zvezke. Za vsak sklop posebej smo izmenjali ugotovitve, ki smo jih zbrali in napisali na tablo. Prejel sem prve povratne informacije o tem, kako kateri izmed učencev razmišlja o namenih učenja, saj so skozi oblikovanje kriterijev uspešnosti pri sebi že definirali, katera znanja morajo osvojiti, da bodo uspešni.

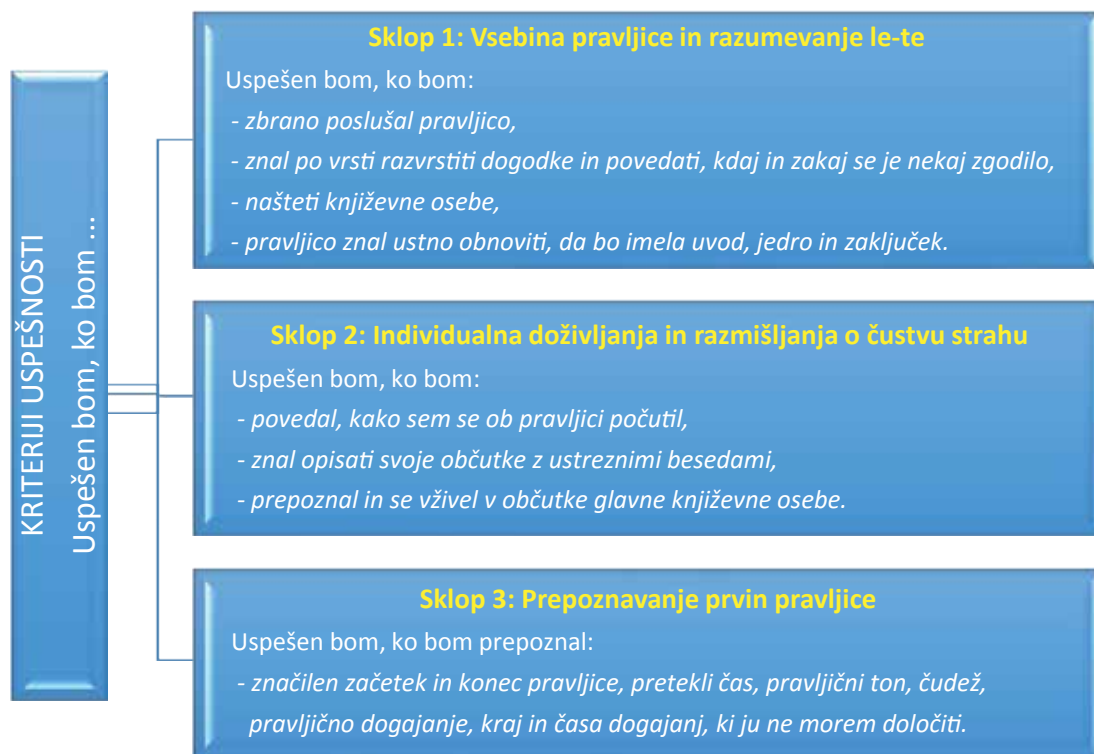
Shema (2) prikazuje kriterije uspešnosti razčlenjene po sklopih.

## Dejavnosti za pridobivanje dokazov učenja

### Branje pravljice

Pri branju pravljice sem pozornost namenjal opazovanju recepcije učencev. Po prvem branju učencev še nisem spraševal o vsebini, temveč sem zgolj spremljal, ali so poslušali. Pravljico sem na željo učencev prebral/pripovedoval trikrat. Opazil sem, da je bilo zanimanje pristno.





Shema 2: Kriteriji uspešnosti za dosego namenov učenja.

## Povratna informacija/spodbujanje dialoga med učenci in učiteljem

Otroke sem spodbudil k podajanju prvih vtisov o slišnem z vprašanji:

- Ali vam je bila pravljica všeč?
- Kaj je tisto, kar vam je bilo oz. ni bilo všeč?

Po pričakovanjih so učenci vsebino receptirali (sprejemali) različno glede na predhodne izkušnje. Večina se je vživela v vlogo deklice, saj so doživeto interpretirali, kako bi ji pomagali predvsem v smislu, da ni treba, da se česa boji. To je razvidno tudi iz kasnejše podrobnejše interpretacije pravljice po skupinah.

Učenci so imeli nekaj težav pri opisovanju občutkov osrednje književne osebe, predvidoma zaradi pomanjkanja ustreznega izrazoslovja.

Večina učencev je izrazila takojšnje sočustvovanje z deklico. Niso pa najbolj razumeli, zakaj se je bala senc, parka in otrok, saj takšnih strahov večina od učencev ni doživljala. Presenetil jih je učinek šala, čeprav so nekateri izrazili dvome o tem, da ima lahko šal tolikšno moč. Pojasnilo so našli v tem, da se to lahko dogaja le v pravljicah. Vloga dečka Valentina je na mnoge naredila vtis, kar sem opazil že, ko sem bral, saj je pri več učencih bilo opaziti veselje in sočutne obraze ob tem, kako je deček pomagal osrednji književni osebi Maji. Kasneje so to mnogi izrazili preko ilustracij.

## Interpretacija pravljice – medvrstniško/sodelovalno učenje

Učenci so se razdelili v skupine po pet ter se pripravili na interpretacijo književnega besedila.

Vsaka od skupin je prejela kuverto s petimi na lističih pripravljenimi vprašanji (v dveh skupinah je bilo teh šest). Učenec je izvlekel po eno vprašanje, ga na glas prebral in povedal odgovor ostalim v skupini. Pri tem so ga vrstniki najprej poslušali in naposled dopolnili z lastnimi razmišljanji. Vprašanja, na katera učenci niso poznali odgovora, so ločili od tistih, na katera so poznali odgovor. V podporo za doseganje kriterijev uspešnosti je vsaka skupina imela ob sebi obravnavano pravljico.

Vprašanja v spodbudo dialogu med učenci in v podporo učenju ter doseganju kriterijev uspešnosti so se torej navezovala na naslednje sklope:

- vsebino pravljice in razumevanje le-te,
- individualna doživljanja in razmišljanja o čustvu strahu,
- prepoznavanje prvin pravljice.

Vsaka izmed skupin je dobila vprašanja iz vseh treh sklopov, ki pa niso bila v vseh skupinah enaka. Pripomoček za delo v razredu (priloga: Pripomoček za delo v razredu) je vseboval tudi vprašanja, navezujoča se na razmišljanje o izražanju lastnih občutkov glede



## Priloga 1: Pripomoček za delo v razredu

| <b>VPRAŠANJA ZA SPODBUJANJE DIALOGA MED UČENCI PRI INTERPRETACIJI PRAVLJICE (DELO V SKUPINI)</b> |                                                                        |                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Mylo Ingrid: Čarobni šal</b>                                                                  |                                                                        |                                                         |
| Kdo nastopa v pravljici?                                                                         | Kako bi ti pomagal deklici Maji premagati strah?                       | Oblikuj svoje vprašanje.                                |
| Kako se je počutila Maja?                                                                        | Kako si razlagaš besedno zvezo: svetli kotiček poln smeha?             | Če bi spremenil naslov pravljice, kako bi se ta glasil? |
| Kaj meniš, je bila Maja pogumna ali plašna deklica?                                              | Ali je tudi tebe bilo kdaj strah? Povej česa.                          | Ali poznaš kakšno podobno pravljico? Povej katero.      |
| Česa se je bala?                                                                                 | Kako se sam boriš proti strahovom?                                     | Katere značilnosti pravljice prepoznaš?                 |
| Po čem lahko iz ilustracij prepoznaš, da se je Maja bala.                                        | Kako bi pomagal sošolcu, ki ga je strah?                               | Kdo je glavna književna oseba v pravljici?              |
| S kakšnimi besedami pisateljica opiše njeno počutje?                                             | Kako bi opisal »čarobne moči«?                                         | Kakšna je razlika med klasično in sodobno pravljico?    |
| Kateri dogodek je Maji pomagal, da je premagala strah?                                           | Kaj bi se zgodilo, če bi deklica Maja za rojstni dan dobila žogo?      | Te je v šoli kdaj strah? Povej česa.                    |
| Zakaj meniš, da kasneje čarobnega šala ni več potrebovala?                                       | Kako bi nadaljeval pravljico?                                          | Komu bi pravljico priporočil in zakaj?                  |
| Ali bi lahko Maja strah premagala tudi kako drugače?                                             | Kako bi pokazal, da te je strah. Uporabiš lahko obraz, telo, glas, ... | Kako razumeš besedno zvezo: črne (temačne) misli?       |

doživljanja strahu. Ker gre za osebno doživljanje, so otroci imeli možnost izbire ali to pred vrstniki izrazijo ali ne.

Skupine sem oblikoval heterogeno (v isti skupini so bili otroci različnih učnih sposobnosti), da sem omogočil medvrstniško učenje. Učencem sem dal dovolj časa, da so lahko vrednotili lastna znanja in znanja vrstnikov v skupini, ko so s pomočjo medsebojne izmenjave povratnih informacij dopolnili svoje odgovore na vprašanja. Pomikal sem se od skupine do skupine, da smo si izmenjali mnenja in ugotovitve. Vzporedno sem že pridobival povratne informacije o razmišljanjih posameznih učencev ter skupine kot celote, kar mi je bilo v pomoč pri vrednotenju znanj in načrtovanju naprej. Vsakemu učencu, ki bi lahko izboljšal svoj dosežek, sem spodbudno namignil, kaj mora narediti, ter ga usmeril, če že preko najinega pogovora sam ni ugotovil, kaj mora narediti, da bo izboljšal uspešnost.

Pri poročanju je vsak izmed otrok prebral svoje vprašanje in nanj odgovoril. Po vsakem predstavljenem vprašanju s sovpadajočim odgovorom so ostali učenci dali povratno informacijo o razumevanju tega s palcem, kot je to v navadi. Z navzgor obrnjenim palcem učenci potrdijo, če odgovor razumejo. V primeru, da ga ne razumejo, obrnejo palec navzdol, kot znak, da deloma razumejo, palec napol pokrčijo. Povratne informacije sem dajal sproti vsakemu posebej. Na koncu poročanja skupin smo skupno povzeli bistvo, da utrdijo dosežena znanja. Vsak izmed otrok je poleg vrednotenja dosežkov vrstnikov, samovrednotil svoj dosežek tako, da je izrazil, ali je bil zadovoljen s svojo predstavitvijo

odgovora, in če je pri iskanju odgovora naletel na kakšne težave.

Na vprašanja, navezujoča se na vsebino razumevanja pravljice, ni bilo nejasnosti. Vsebinsko pravljice so kmalu zmogli obnoviti in jo vzročno-posledično razvrstili ter časovno uskladiti.

Učenci so zmogli opisati osrednjo književno osebo in česa vse jo je bilo strah. Tudi odgovore, vezane na doživljanje čustev, so delili med seboj. Nekaj učencev je komentiralo ilustracije v knjigi. Ugotovili so, da so naslikane na drugačen način kot ilustracije sodobnejših pravljic.

Na vprašanje, kako bi pomagali deklici, ki jo je bilo strah otrok, so predlagali, da bi ji povedali, da ji ne bodo nič naredili in da je strah odveč. Ena učenka je predlagala, da bi jo povabila, da se pridruži pri igri in bi ji povedala, da je naj ne bo strah otrok, saj se ne bodo norčevali.

V primeru, ko je deklico bilo strah sence, je nekaj fantov predlagalo, da bi deklici pojasnili, da je to le senca, ki nastane, ko sonce posije na drevo ter da bi jo skušali prepričati, da to ni pošast.

Na vprašanje, kaj bi deklici še predlagali, da bi ji pomagalo pregnati strah, je bil tudi predlog, da si zapoje Kekčevo pesmico, ki »uniči« strah.

Na vprašanje, kaj menijo, zakaj je kasneje ni bilo več strah, je nekaj otrok pojasnilo, da zato, ker je dobila prijatelje, ni več toliko mislila na strahove.

Na vprašanje, kako si razlagajo »svetli kotiček poln smeha« so povedali, da je to prostor, kjer se lahko šalimo,

da ima lučko, da so tam prijatelji ali starši, eden izmed učencev je pojasnil, da je to kraj, kjer se imamo radi.

Zanimivih je bilo nekaj odgovorov na vprašanje, kaj bi se zgodilo, če bi deklica dobila za rojstni dan žogo. Prišlo je do vnete razprave, saj so nekateri menili, da bi se deklica z žogo lahko šla igrati in se ne bi več bala, ker bi ji žoga pomagala, da bi privabila otroke. Veliko učencev je menilo, da žoga ni dovolj, ker bi se deklica še vedno bala otrok. Isti otroci so menili, da bi žoga morala biti čarobna, kot je bil čaroben šal.

## Dejavnosti podoživljanja

Na vprašanje, kako bi deklica Maja lahko še premagala strah, je bil med odgovori tudi ta, da bi se preoblekla v kostum Pikapolone, ali v Supergirl. Iz odgovora je bilo zaznati, da gre za dokaj velik vpliv medijev in še prisotnega zatekanja v svet domišljije.

Predlogov, kako bi spremenili naslov pravljice, je bilo nekoliko manj, in sicer so naštevali: Majo je strah; Majino darilo; Maja potrebuje pomoč; S prijatelji lahko premagamo strah; Maja se boji.



Sliki 1 in 2: Žepna pravljica Čarobni šal izgubi moč.



Sliki 3 in 4: Maja spozna prijatelja Valentina.

Pri vprašanju, kako bi nadaljevali pravljico, so se učenci precej vživeli. Nadaljevanja so bila usmerjena skorajda v toliko smeri, kot je bilo učencev. V večini so se dopolnjevali in ustvarjali nadaljevanko, ki je bila občasno zabavna in že naslednji hip strašljiva, ko so opisovali, s kakšnimi strahovi se je morala soočati Maja in ponovno vzeti svoj čarobni šal, čeprav je menila, da ga ne bo več potrebovala.

*V uvodnem delu procesa učenja in pri delu v skupini so prevladovali dokazi učenja v obliki ustnih odgovorov in ustni izmenjavi povratnih informacij. Pri podoživljanju sem učence spodbujal, da si izdelajo tudi kaj svojega, npr. žepno pravljico. Nekatere učence je zamisel spodbudila h kreativnosti, da so svoje zamisli izrazili in upodobili v žepni pravljici (slike 1-3).*

Primer dokumentiranja samostojno izdelane žepne pravljice prikazuje nadgradnjo podoživljanja. Slike prikazujejo, da je čarobni šal izgubil čarobno moč, zaradi česar je deklico Majo spet vsega strah, kar lahko razberemo iz ilustracije. Prikazan dokaz o učenju je izviren primer povratne informacije, iz katere sem dobil potrditev, da se je učenka vživela ter izhajala iz svojih

zamisli. Ko je učenka vrednotila svoj izdelek, je težila k dovršenosti. K svoji (samostojno izdelani) žepni pravljici je dodala »svoj« naslov (Čarobni šal izgubi moč), ter sebe kot ilustratorko in avtorico poleg izvirne avtorice. Ker je del zgodbe priredila, je menila, da mora biti tudi ona navedena poleg avtorice pravljice. Njena ugotovitev je doprinesla vsem učencem, saj so se pri medsebojnem vrednotenju seznanili z novim izrazom »soavtor« ter njegovim pomenom.

Da so otroci pravljico lahko podoživljali, dokler jim je bilo zanimivo, smo ilustracije plastificirali in jih pritrdili na steno v zaporedju kot je narekovala vsebina. Ilustracije so ostajale aktualne dlje časa. Mnogi so pravljico podoživljali tudi preko spontanega likovnega izražanja. Iz



likovnih izdelkov sem lahko opazil, da je kar nekaj otrok pri izražanju navdihnili prijateljstvo med književnima oseba Majo in Valentinom (sliki 4 in 5).

Ilustraciji med drugim izražata empatijo ter veselje ob tem, da je Maja našla dobrega prijatelja. Tudi sicer je vrednotenje ob ilustracijah učencev pokazalo, da so navdušeni nad učinkom šala. Iz povratnih informacij sem zaznal, da ni bilo vsem takoj jasno, da deklica Maja na pohodu v gore z Valentinom ni več potrebovala šala. S pomočjo mojih odprtih vprašanj in pomoči vrstnikov so ti kmalu spoznali čemu.



Slika 5: Maja s šalom premaga strah pred psički.

Pri vrednotenju svojega izdelka (slika 6) je učenka pojasnila, da ne razume, zakaj se je deklica Maja bala tudi psičkov, ko so pa ti prijazni (deklice je imela doma psička). Ob ilustraciji je učenka komentirala, da je Maji čarobni šal pomagal, da je premagala strah pred kužki in jih je zmogla celo pobožati.



Slika 6: Likovno izražanje na temo pravljice.

Iz ilustracij je bilo razbrati, da so pravljico doživljali različno. Nekateri so se živeli bolj v čustva Maje, drugi v strahove same idr. Tudi pri žepnih pravljicah so nekateri vztrajali pri vsebini iz pravljice, spet drugi so presenetili z domišljijo. Izdelava žepne pravljice mi je

dala uvid v ročne in miselne (funkcionalne) spretnosti otrok. Sprva so se izdelovanja le-te lotile predvsem deklice. Ker sem želel, da pridobijo vsi, smo se dogovorili, da se v izdelavi motorično in vsebinsko preizkusijo še ostali. Ob koncu so bili zadovoljni tudi tisti, ki je najprej niso imeli namena izdelati, saj so ugotovili, da zmorejo, kar smo dodali k učnim dosežkom.

Z namenom širjenja besedišča in preverjanja razumevanja posameznih besed in besednih zvez je pogovor stekel tudi v tej smeri. V sklopu pogovora so bile izpostavljene naslednje besede: *plahost, razposajenost, zavarovati, grožnja, otožen, šušče, vzpenjati se*.

## Dramska igra

Učenci so podkrepili doživljanje pravljice z ustvarjanjem dramske igre. Opazil sem, da so se pri izbiri vlog za iste vloge odločali največkrat isti učenci. Nekateri so se našli v vlogi empatičnih vrstnikov, ki so glavni književni osebi, deklici Maji, želeli pomagati. Pri teh učencih sem tudi sicer opazil visoko raven empatije in prosocialnih vedenj. Spet drugi so se bolj živeli v vlogo deklice Maje.

Morda so se učenci, ki so radi prevzemali vlogo glavne književne osebe, preko te vloge soočali tudi z lastnimi strahovi pred nesprejetostjo, kot je to doživljala književna oseba in so jih preko dramske igre postopoma premagovali. Kmalu je dramska igra dobila nove scenarije, učenci so zgodbo razširili.

## Samoevalvacija in samovrednotenje interpretacije pravljice

Vsaka skupina je izrazila vtise in uspehe pri doseganju kriterijev uspešnosti dela znotraj svoje skupine. Pri izmenjavi dosežkov so učenci dobili potrditve o tem, da so dosegli namene učenja z delom v skupini. Učenci so se dokaj realno ocenili in so bili tudi kritični drug do drugega.

## Sklep

Prispevek potrjuje, da lahko s pomočjo obravnave pravljic dosegamo namene učenja tudi v kontekstu čustvenih kompetenc učenca, v našem primeru življenja v čustvo strahu književne osebe. Čustvene kompetence so spretnosti in naravnosti, ki zajemajo veščine zavedanja, prepoznavanja, izražanja in uravnavanja lastnih čustev za lažje razumevanja čustev drugega. Ker se najbolj odražajo v medosebnih odnosih, jih povezujemo v čustveno-socialne veščine (Bisquerra Alzina, 2009, v Ganić, 2018, str. 28). Brez



čustvene kompetentnosti otrok ne more doseči socialne kompetentnosti. Povezanost čustvenih in socialnih kompetenc se odraža v tem, kako se posamezen učenec čustveno odziva v socialnih interakcijah, kako sočasno in strateško uporablja svoje znanje o emocijah in svojo emocionalno izraznost v odnosih z drugimi (Pečjak in Košir, 2002, str. 125). Visoka raven socialno-emocionalnih kompetenc je zato za sprejetost učenca med vrstniki nadvse pomembna.

V slovenskem prostoru je na razpolago pestra izbira pravljic na temo čustev<sup>1</sup>, preko katerih se učenec lahko istoveti in vživlja v književne osebe, kar mu pripomore k razumevanju lastnih čustev in čustev drugih.

Preko vživljanja v strahove osrednje književne osebe so se učenci spomnili načinov, kako so se sami odzvali v primerih, ko jih je bilo strah. Izkazalo se je, da veliko učencem največje strahove povzroča tema in strah pred verbalnim nasiljem učencev. Zato bi v bodoče lahko namenili več časa premagovanju strahu pred temo in razumevanju vzrokov, zakaj doživljajo strah pred določenimi pojavi/situacijami/osebami. Vključili bi lahko igro vlog, s pomočjo katere bi se lahko učenci vživljali v različne vloge in situacije, da bi se preko igre soočali s strahovi, ki jih doživljajo v resničnem življenju.

Vzporedno bi se učenci približali razumevanju svojih strahov, prav tako bi bogatili besedišče na temo čustev, kar bi pripomoglo k ubesedenju le-teh. Opisovanje situacij, ko je bilo učence strah, je namreč zajemalo opis dogodka oz. okoliščin. Zaradi navedenega opis občutkov ni bil vezan na čustvo, temveč na dogodek/situacijo.

Preko dejavnosti so učenci dobili potrditve o doseganju znanja tako na ravni govorno-jezikovnih spretnosti, kot na področju čustvenih kompetenc glede na individualne zmožnosti.

Opazil sem, da je bila učna tema »Jaz in moji strahovi« primerna, vendar bi za nadgradnjo potrebovali več strnjeno izvedenih učnih ur.

Menim, da dajemo učencem že v prvem triletju (tako kot prej in kasneje med šolanjem) pravo popotnico, če čustev ne spregledamo, temveč se skupaj z njimi poglobimo vanje, da je podpora k razumevanju razlogov in uravnavanja le-teh med odraščanjem lažja in v dobrobit tako učencev kot njihovih bližnjih.

## Viri in literatura

- Bauer, A. (2008). *Pravljice zdravijo*. Ljubljana: Tangram.
- Bettleheim, B. (1999). *Rabe čudežnega: O pomenu pravljic*. Ljubljana: Studio humanitatis.
- Dowling, M. (2001). *Young children's personal, social and emotional development*. London: Sage Publications.
- Fekonja, U. in Kavčič, T. (2004). Čustveni razvoj v srednjem otroštvu. V I. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 428–439). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Hinton, C. in Fischer, Kurt W. (2013). Učenje iz razvojne in biološke perspektive. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 109). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 11. 9. 2019 s <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.
- Ganič, M. (2018). *Krepitev čustveno-socialne kompetence otrok v osnovni šoli skozi likovne dejavnosti*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 15. 5. 2020 s [http://pefprints.pef.uni-lj.si/5403/1/Monika\\_Ganic%C4%87\\_magistrska-naloga\\_KON%C4%8CNA.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/5403/1/Monika_Ganic%C4%87_magistrska-naloga_KON%C4%8CNA.pdf).
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc Z., Zajc, S. in Zore, N. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. ZRSS. Pridobljeno 25. 8. 2019 <https://www.zrss.si/zalozba/knjigarnica/podrobno?publikacija=689>.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije*. Novi sad. Psiho-polis institut.
- Mylo, I. (1997). *Čarobni šal*. Ljubljana: Slovenska knjiga d.o.o.
- Novak, L. (2016). *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletju*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 29. 11. 2019 [http://pefprints.pef.uni-lj.si/3575/1/Doktorska\\_disertacija\\_Leonida\\_Novak\\_Spodbujanje\\_razvoja\\_bral.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/3575/1/Doktorska_disertacija_Leonida_Novak_Spodbujanje_razvoja_bral.pdf).
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet: Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Emocionalna inteligentnost kot socialno integrativni dejavnik in dejavnik učne uspešnosti učenca. V *Poglavja iz Pedagoške psihologije: Izbrane teme* (str. 120–139). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Puklek, M. in Gril, A. (1999). Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V: M. Zupančič (Ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo* (str. 46–66). Ljubljana: iZ.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoja čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 123–145). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

<sup>1</sup> Navajam nekatere pravljice, ki so lahko v podporo razvijanju čustvenih kompetenc učencev: Zakaj je rožnati slonček žalosten in kako je spet postal srečen (Weitze, 1999); Mirko se razjezi (Theobald, 2012); Bav bav (Wenniger, 2008); Vsak je kdaj prestrašen je pravljica iz zbirke pravljic na temo čustev avtorice Jane Bingham. Na temo čustev je na razpolago zbirka zgodb v slikanici o žabcu, ki jo je izdal avtor Max Velthuijs. Modest Petrovič Musorgski: Slike z razstave, Koča Jaga Babe. Ena od možnosti za izhodišče je prav tako deklamacija Uroša Vošnjaka: Strah.



 **Martina Seražin Mohorčič,**  
OŠ Koper

# Babilonski stolp – primer dobre prakse medkulturnosti in večjezičnosti v osnovni šoli

**IZVLEČEK:** Kakovostna »jezikovna vzgoja« se začne s spoštovanjem vsakega posameznika ter njegovega edinstvenega jezikovnega repertoarja - kar vključuje ne le tradicionalno poučevanje tujih jezikov, temveč tudi regionalne, manjšinske jezike, jezike migrantov. Temeljni cilj medkulturne vzgoje je razvijati sposobnost sobivanja z ljudmi različnih jezikovnih in kulturnih izvorov. Na OŠ Koper že vrsto let uspešno izvajamo kulturni dan »Babilonski stolp«, ki je namenjen ozaveščanju o pomembnosti komunikacije in učenju različnih jezikov. Učenci se osredotočijo na spoznavanje tujih jezikov in kultur. Dejavnosti so strukturirane tako, da se lahko izvajajo, z ustreznimi prilagoditvami, v vseh razredih drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Ker sta inkluzija in opolnomočenje učencev naš cilj, težimo k temu, da delavnice v čim večji meri izvajajo učenci šole, katerih materni jezik je »jezik delavnice«, ali učenci, ki se teh jezikov učijo v okviru izbirnih predmetov. Izvajanje poteka ob podpori učiteljev jezikoslovcev.

**Ključne besede:** medkulturna vzgoja, delavnice, večjezičnost, spodbudno učno okolje, inkluzija

## The Tower of Babel – A Good Practice Example of Interculturality and Multilingualism in Primary School

**Abstract:** Quality language education begins with respect for each individual and their unique language repertoire, which includes not only the traditional education of foreign languages but also education of other languages – regional, minority and migrant languages. The core objective of intercultural education is to develop the ability to coexist with people of different linguistic and cultural backgrounds. For a number of years, Primary School Koper has been successfully implementing a day of culture called *The Tower of Babel* with the purpose of raising awareness of the importance of communication and learning different languages. The activities are structured in a way that they can be applied, with certain adjustments, to all classes of the second and third triad, and enable students to focus on learning foreign languages and discovering other cultures.

With inclusion and student empowerment as the objectives, workshops are performed as much as possible by students whose mother tongue is the language of the workshop or students who are learning the language as their elective subject. Workshop implementation is supported by language teachers.

**Keywords:** intercultural education, workshops, multilingualism, encouraging learning environment, inclusion

---

## Medkulturna vzgoja ter pomen razvijanja medkulturne zmožnosti v učnem procesu

Naraščajoča jezikovna in kulturna heterogenost šolske populacije je za učitelje stalen profesionalni izziv. Povezanost jezika s kulturo naroda, ki ta jezik govori, pa je že od nekdaj področje raziskav. Povezovanje Evrope in sveta vedno bolj nakazuje na nujnost razumevanja različnih kultur in jezikov. Prisotnost učencev iz različnih kulturnih in jezikovnih realnosti pa je danes v večini osnovnih šol v Sloveniji in Evropi bolj pravilo kot izjema.

Vzgoja z medkulturno dimenzijo je zelo kompleksen proces, saj mora izhajati iz potreb učne skupine in se razvijati hkrati s posodabljanjem učnih vsebin, z vrednotenjem učnih postopkov in učnih rezultatov.

Medkulturne kompetence obsegajo deklarativno znanje, torej poznavanje jezika in kulture ter vzpostavitev in ohranjanje odnosa do lastne in tuje kulture ter zmožnost razvijanja novega sistema interpretiranja drugačnih kulturnih pomenov, simbolov, svetovnih nazorov in navad ter zmožnost uporabe znanj, stališč in načinov interpretacije v medkulturnih stikih (Byram, 1997).

Jezik in kultura sta lahko ločena, vendar pa noben jezik ni nikoli kulturno nevtralen (Riasager, 2016).

Učinkovito delo v kulturno heterogenih skupinah zahteva uporabo učnih strategij in vsebin, ki so medkulturno občutljive in ponujajo enake možnosti za osebni razvoj in učni uspeh vseh učencev. Šola lahko ustvari okolje, ki spodbuja pozitivne medkulturne interakcije. Da se to zgodi, je potrebno, da se učitelji in delavci šole usposobijo za delo v kulturno heterogenih skupinah ter da imajo do tega afiniteto.

S tem, ko omogoča pretok različnih znanj, tradicij, izkušenj, vrednot, komunikacijo ter hkrati sprejemanje različnosti in drugačnosti, medkulturna vzgoja omogoča socialno dogajanje. Pomemben vidik je vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti ter razvijanje zmožnosti za uspešno sporazumevanje v večkulturni stvarnosti in spodbujanje večjezičnosti.

Razvijanje medkulturne zavesti pomeni uzaveščenje lastne kulturne identitete in kritično vrednotenje pojavov in vlog drugih kultur.

Medkulturna zmožnost se v učnem procesu lahko odraža v učnih ciljih in v učnem kontekstu, ki ga ustvarimo z medkulturnimi temami ter v učnem procesu, kjer razvijamo medkulturno zavest in zmožnost medkulturnega sporazumevanja.

Dejavnosti, kot so medkulturne izmenjave, kulturni dnevi, projekti z medpredmetno povezavo, omogočajo razvijanje zmožnosti medkulturnega sporazumevanja na učencem zabaven način. Na OŠ Koper že vrsto let uspešno izvajamo kulturni dan »Babilonski stolp«, ki je namenjen ozaveščanju o pomembnosti komunikacije in učenju različnih jezikov ter kulturnih značilnosti in v okviru katerega se učenci osredotočijo na spoznavanje tujih jezikov in kultur.

## Večkulturnost in medkulturnost

Temeljno poslanstvo medkulturne vzgoje je razvijanje sposobnosti sobivanja z ljudmi različnih jezikovnih in kulturnih izvorov. Tako tistih, ki že več časa živijo v našem okolju, kot tudi tistih, ki so se pridružili v zadnjem času. Zato je pomembno razumevanje razlike med medkulturnostjo ter večkulturnostjo.

Če večkulturnost pomeni sočasno prisotnost več kultur na enem geografskem območju ali družbenem kontekstu, brez razvijanja posebnih interakcij med predstavniki različnih kultur, pa medkulturnost ni omejena zgolj na prisotnost le-teh, temveč zahteva konkretne in stalne oblike interakcije. Medkulturnost temelji na dialoškem odnosu in ni usmerjena v asimilacijo (Camillieri, 2002 in Faili, 2003). Bistvena je komunikacija, ki je pogojena s stalno in obojestransko ali večstransko odprtostjo za spoznavanje in sprejemanje drugačnosti. Česar pa večkulturnost nima.

Medkulturna vzgoja zato temelji na razvijanju odnosov in vzpostavljanju interakcij med predstavniki različnih kultur (Camillieri, 2002 in Faili, 2003). Treba se je približati in komunicirati z drugimi. Ne le s toleranco in spoštovanjem, ampak predvsem z zanimanjem in interesom do drugega. Z interesom do komunikacije z drugim in do učenja iz tega, kar nam drugi lahko ponudi.

V okviru kulturnega dne »Babilonski stolp« se udeležijo vsi trije vidiki medkulturne vzgoje:

1. Kognitivni – poznavanje lastne kulture in tuje ter spoznavanje razlik in podobnosti med obema ter vsaj pasivno obvladovanje jezika druge kulture.
2. Afektivni vidik, ki se odraža skozi razvijanje kulturne distance. Sposobnost empatije, ter kritičnega pristopa do stereotipov ter prenaklih sodb ali interpretacij, povezanih s kulturo sosedu.



3. Psihosocialni vidik pa skozi navezovanje stikov izven svoje narodne skupnosti, skupno načrtovanje in ustvarjanje, razvijanje zmožnosti družbenega delovanja in sporazumevalne zmožnosti v obeh kulturah ter skupno iskanje novih modelov.

## Kulturni dan - Babilonski stolp

Na OŠ Koper že skoraj deset let uspešno izvajamo kulturni dan »Babilonski stolp«, ki je namenjen ozaveščanju o pomembnosti komunikacije in učenju različnih jezikov. Dejavnosti so strukturirane tako, da se lahko izvajajo, z ustreznimi prilagoditvami, v vseh razredih drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Vsako leto ga na OŠ Koper izvajamo v 6. razredih.

Teden pred dejavnostjo se učenci na razrednih urah seznajajo s potekom kulturnega dne. Na podlagi želja se razvrstijo v posamezno delavnico, v kateri bodo ustvarjali (italijanščina, francoščina, nemščina, španščina, nizozemščina, ruščina, kitajščina, albanščina, romunščina, hrvaščina, itd.). V vsaki skupini je približno enako število učencev. Smiselno je omejiti število udeležencev delavnice na največ 13 učencev. Navadno se izvaja 7 ali 8 delavnic. Ker sta inkluzija in opolnomočenje učencev naš cilj, težimo k temu, da delavnice v čim večji meri izvajajo učenci šole, katerih materni jezik je »jezik delavnice«, ali učenci, ki se teh jezikov učijo v okviru izbirnih predmetov. Seveda ob podpori učiteljev jezikoslovcev. Izvedba je razdeljena na tri dele:

### Skupni uvod

Vsi učenci skupaj poslušajo zgodbo o Babilonskem stolpu ob podpori power point predstavitve. V okviru te

predstavitve se seznajajo tudi z zgodovinskim okvirjem zgodbe. Skozi zgodbo spoznajo pomen večjezičnosti.

### Jezikovna šola

Učenci v predhodno oblikovanih skupinah krožijo po vseh delavnicah tujih jezikov, kjer se spoznajo z osnovnim besediščem. V okviru delavnic se naučijo povedati svoje ime in priimek, starost, črkovati svoje ime, povedati svojo telefonsko številko in naslov e-pošte, vprašati po teh podatkih sogovornika in podobno. Vsaka delavnica traja 15 minut.

### Ustvarjanje

Učenci v skupinah nadgradijo spoznavanje kulture in jezika, ki so si ga predhodno izbrali.

Delavnice ustvarjanja trajajo dve šolski uri. V okviru teh delavnic učenci na različne načine poglobljajo spoznavanje izbranega jezika in z njim povezanih kulturnih značilnosti. Delavnice so različne: likovne, glasbene, ročno ustvarjanje, gledališke, obravnavajo tipične pravljice, kuharske in drugo.

Kulturni dan »Babilonski stolp« temelji na aktivnem učenju v interakciji ter jezik upošteva v njegovi sporočanski funkciji. Tu ne gre zgolj za proces jezikovne in kulturne asimilacije, temveč za proces medsebojnega učenja.

### Sklep

V vseh letih izvajanja kulturnega dne, vedno težimo k temu, da delavnice v največji možni meri izvajajo učenci OŠ Koper, katerih materni jezik je jezik posamezne delavnice, oziroma učenci, ki se dotičnega jezika učijo v okviru izbirnih predmetov, ki jih šola ponuja. Takšen način izvajanja delavnic poveča motivacijo sodelujočih učencev, ker jim informacije podajajo njihovi vrstniki



Slika 1: Predstavitve zgodbe o Babilonskem stolpu.

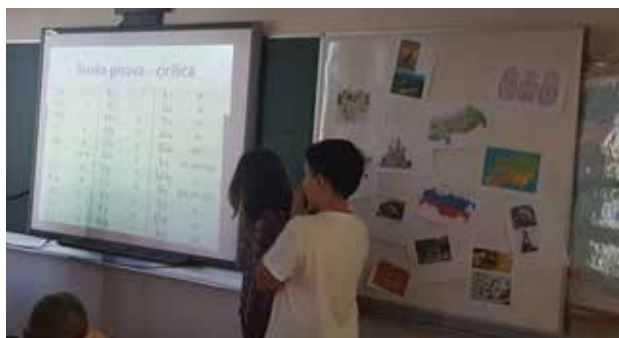


Slika 2: Potek kulturnega dne.



oz. učenci iste šole. Hkrati je to za učence iz različnih jezikovnih in kulturnih realnosti, ki obiskujejo našo šolo, odlična priložnost, da predstavijo svojo kulturo in jezik na naraven način, skozi ples, pesem, igro ali drugo ustvarjanje. S tem dosežemo odprtost do novega in naravno radovednost, ki je prisotna pri vseh otrocih, željo po interakciji in spoznavanju za posameznika

novega ali drugačnega delovanja, izražanja, navad. Sporazumevalno zmožnost namreč najlažje razvijamo, ko pozabimo, da jo sploh razvijamo, in ko je v ospredju vsebina in ne jezik. Usvajanje jezika je osnovano na situacijah, ki so za otroke smiselne in zabavne.



Slika 3: Delavnice vodijo učenci.



Slika 4 a: Primeri dejavnosti.



Slika 4 b: Primeri dejavnosti.



Slika 4 c: Primeri dejavnosti.

## Viri in literatura

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegna le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz: Council of Europe Publishing.

Čok, L., Novak-Lukanovič, S. (2004). Languages as social cohesion and human capital. V *Intellectual capital and knowledge management: Abstracts (International Conference (5; 2005; Portorož))*. Koper: Faculty of management.

Čok, L. (2000). Vrednotenje interkulture izkušnje. V Štrukelj, I. (ur.). *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije* (str. 41-52). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

Failli, S. (2003). *L'intercultural nella scuola*. Neobjavljeno gradivo seminarja za učitelje, 15. oktobra 2003, Belluno. Italia.

Mikolič, V., Pertot S., Zudič Antonič N. (2006). *Med kulturami in jeziki. Tra lingue e culture*. Capodistria: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.

Novak-Lukanovič, S. e Limon D. (2012). "Language policy in Slovenia". *Language Culture and Curriculum*, 25 (1), 27-39.

Novak-Lukanovič, S. (1998). Stališča do večinskega in manjšinskega jezika v vzgoji in izobraževanju na narodnostno mešanem območju v Sloveniji. V *Jezik za danes in jutri: zbornik referatov na II. Kongresu* (8. - 10. 10. 1998, Ljubljana) (str. 91-96). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, Inštitut za narodnostna vprašanja.

Lukšič - Hacin, M., Milharčič Hladnik, M., Sardoč, M. (ur.) (2011). *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Risager, K. (2012). Linguaculture and transnationality: The cultural dimension of language. V Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge.

Zudič Antonič, N. (2008). Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kulture in medkulturnost. *Šolsko polje*, 19 (3/4), 111-129.



 **Fanika Strojin,**  
OŠ Šentjernej

# Izkušnja kolegialne hospitacije

**IZVLEČEK:** Na osnovni šoli Šentjernej so učitelji v želji po profesionalni rasti medsebojno sodelovali pri kolegialnih hospitacijah. Tovrstne izkušnje so bile za večino učiteljev novost in zanimiva popestritev strokovnega dela. Pred kolegialnimi hospitacijami so se učitelji sestali in si določili cilj opazovanja ter izdelali instrumentarij. Nato so opravili hospitacije. Sledil je še pogovor po hospitaciji, kjer so si podali povratne informacije in načrtovali izboljšave. V prispevku je opisana izkušnja učiteljice, ki je s sodelavkama sodelovala pri kolegialnih hospitacijah.

**Ključne besede:** kolegialna hospitacija, sodelovanje med učitelji, instrumentarij za opazovanje, povratna informacija

## Collegial Visit Experience

**Abstract:** In their desire for professional growth, the teachers at the Primary School Šentjernej established a collaboration through collegial visits. For the majority of them, this was a new experience and an interesting broadening of professional work. Before the visits, the teachers had a meeting where they set the goal of their observations and created a set of tools. After the visits, they had another conversation to exchange feedback and plan improvements. The article describes the experience of a teacher who collaborated with two of her colleagues in collegial visits.

**Keywords:** collegial visit, collaboration between teachers, set of tools for observation, feedback

## Uvod

Sodobno pojmovanje profesionalnega razvoja zagovarja, da je treba odgovornost za učiteljev profesionalni razvoj prepustiti učiteljem. To je tako rekoč izhodišče, ki narekuje smernice učiteljevega profesionalnega razvoja, hkrati pa tudi cilj učiteljevega delovanja, saj naj bi si učitelj želel profesionalno rasti. Signifikantno učenje in osebno spreminjanje (še posebej, če gre za učenje odraslega) je vedno prostovoljen proces (Valenčič Zuljan, 2001).

Obran in Ivanuš Grmek (2010, v Dulc, 2016) opisujeta profesionalni razvoj kot vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh, ki se med seboj povezujejo in prepletajo: nova znanja o nekem predmetu, načini poučevanja, razvijanje raznih spretnosti, raziskovanje, samoevalvacija, interakcija z učenci, spreminjanje prepričanj in vrednot.

## Sodelovanje med učitelji

*To želim izkusiti tudi jaz!* je bila moja prva misel ob predstavitvi ravnateljice, ko nam je opisovala izhodišče kolegialnih hospitacij in nas povabila, da se medsebojno povežemo in pridobimo izkušnjo s tem pristopom.

Hospitacija (SSKJ, Fran) pomeni prisostvovanje pouku za pridobivanje pedagoških

izkušenj. Je oblika neposrednega opazovanja pouka in zbiranja informacij.

Kolegialna hospitacija pomeni opazovanje, pri katerem učitelja opazuje drug učitelj, po navadi prijatelj (Tomić 2002, str. 123). Gre za to, da se pri opazovanju pouka osredotočimo na vedenje in ravnanje kolega ali učencev oziroma na vidike pouka ter objektivno presojamo. Tako se učitelj uči iz lastnihkušenj in profesionalno raste.

Na naši šoli smo imeli učitelji le izkušnje z ravnateljstvi hospitacijami, v šolskem letu 2016/17 pa smo prvič začeli z izvajanjem kolegialnih hospitacij. Učiteljem, ki smo vstopili v ta projekt, je bila skupna želja po profesionalnem razvoju.

Sama sem se povezala s sodelavko, ki je poučevala drugi razred, jaz pa prvega. Vsaka od naju je v tem šolskem letu pripravila uro hospitacije in prisostvovala pri pouku. Predhodno sva si določili cilj opazovanja ter si določili kazalnike za bolj usmerjeno opazovanje. Izkušnja je bila zelo pozitivna, vendar sva ob analizi opazovanih ur ugotovili, da bi lahko kazalnike še izboljšali. Želeli sva, da bi nama ugotovitve bolj služile in da bi bile učinkovite, če bi pri hospitaciji vsaj ena od naju opazovala učence, ki jih je predhodno že poučevala ali jih poučuje, saj bi lahko naredili več primerjav.

Spoznanja na podlagi prve izkušnje kolegialnih hospitacij sem realizirala v naslednjem šolskem letu, ko sem se ponovno odločila za sodelovanje pri kolegialnih hospitacijah. Tokrat sem jih izvedla skupaj z dvema sodelavkama, in sicer z učiteljico, ki je poučevala v 2. razredu učence, ki sem jih poučevala prejšnje šolsko leto v 1. razredu, in z učiteljico podaljšane bivanja, ki je poučevala večino mojih učencev v popoldanskem času.

## Zakaj kolegialne hospitacije?

Učitelji od kolegialnih hospitacij pričakujejo izmenjavo izkušenj, pomoč pri strokovnih dilemah in medpredmetnem povezovanju, skupno načrtovanje in analizo (Pajer Šemrl 2005, str. 78).

Hospitacije v šoli niso novost. V virih najdemo zapise o hospitacijah že iz začetka 20. stoletja (Wragg, 1994, str. 7, v Oder Grabner, 2009). Skozi leta so se razvili različni načini opazovanja in spremljanja pouka. Spreminjajo pa se tudi namen in cilji hospitacij.

Hospitacije, tako ravnateljstve, kot tudi kolegialne, so pomemben element v profesionalnem razvoju učitelja. Ravnatelju hospitacije omogočajo nadzor nad delom učiteljev, z njihovo pomočjo lahko presoja kakovost poučevanja (Erčulj in Širec 2004, str. 18–25).

Vendar pa Tomičeva (2002) poudarja, da se učitelji največ naučijo drug od drugega in od kolegov učiteljev lažje sprejemajo kritične pripombe. Poudarja tudi

pomembnost menjave vlog pri tej vrsti hospitacij, kar je na primer pri ravnateljstvi hospitaciji nemogoče. Pravi, da učitelj opazovalec lahko opazi dogodke v razredu, ki jih učitelj sam spregleda.

Pouk lahko opazujemo z vidika ravnanja in odzivanja učitelja in učencev, poteka učnega procesa in učnih rezultatov. Ko je opazovanje osredinjeno na učitelja, lahko opazujemo npr. postavljanje vprašanj, podajanje navodil, motiviranje učencev, dajanje povratnih informacij itd.

Hopkins (2008) meni, da opazovanje pouka doprinese k profesionalni rasti, če so upoštevani naslednji pogoji:

- vzpostavitev ustrezne klime med opazovalcem in opazovanim učiteljem,
- skupno načrtovanje kriterijev pred opazovanjem, ki se osredotočajo na specifične vidike pouka in omogočajo objektivnejšo presojo,
- opazovanih dogodkov ne presojamo prehitro, temveč se osredotočimo na zbiranje podatkov glede na zasnovan instrumentarij,
- opazovanje pouka bo doseglo svoj namen, če bomo učitelju podali takojšnjo povratno informacijo (vsaj v 24 urah), ki temelji na zbranih dejstvih in poteka v obliki dialoga, ki pripelje do novih izzivov poučevanja.

Opazovanje bo uspešno, ko se bodo zastavili jasni cilji in področja opazovanja ter ko bo analiza učne ure dovolj poglobljena.

## Moje izkušnje s hospitacijami učnega procesa

Pred tem izkušnjem s kolegialnimi hospitacijami nisem imela. V času študija sem se udeleževala hospitacij, ki so bile namenjene analizi vzgojno-izobraževalnega procesa in s tem učenju didaktičnih prvin pouka. Hospitirala sem učiteljem in drugim študentom, v času obvezne pedagoške prakse in v okviru priprave na strokovni izpit pri mentorici. V času študija sem imela tudi hospitacijske nastope, kasneje pa še na delovnem mestu, ko sta mojemu pouku prisostvovali mentorica in ravnateljica.

Kolegialna hospitacija se mi je zdela odlična priložnost za refleksijo o lastnem pedagoškem delu in za profesionalno rast. Odnos med izvajalkami kolegialnih hospitacij je enakovreden, srečanja potekajo v prijateljskem in zaupnem vzdušju, kjer si udeleženci podajo utemeljeno, konstruktivno ter strokovno povratno informacijo na podlagi vnaprej pripravljenih kazalnikov. Takšen način opazovanja in spremljanja pouka terja od sodelujočih veliko mero zaupanja, strokovnosti in predhodne priprave.



Učiteljem spremljanje pouka prinaša veliko prednosti: prepoznavanje šibkih in močnih področij, povečanje kakovosti dela, znanje za načrtovanje svojega profesionalnega razvoja, spodbudo, izboljšano samopodoba, krepitev odprtosti, povečanje kolegialnosti in povezanost med člani kolektiva (Bevc in drugi 2002, str. 10; Pajer Šemrl 2005, str. 76, v Oder Grabner, 2009).

Hospitacije (tudi kolegialne) naj bi potekale po vnaprej pripravljenem načrtu, ki smo se ga držale tudi s sodelavkama. Tomičeva (2002, str. 123) opredeljuje tri korake:

1. načrtovanje v obliki sestanka, kjer se postavi cilj opazovanja in se izdela instrumentarij,
2. opazovanje v razredu z zbiranjem podatkov,
3. povratna informacija z izmenjavo informacij in načrtovanjem izboljšav.

## Načrtovanje, izvedba in povratna informacija z učiteljico 2. razreda

Najprej sva hospitacijsko uro izvedli z učiteljico, ki je poučevala učence 2. razreda, ki sem jih prejšnje šolsko leto poučevala v 1. razredu. Na prvem sestanku sva določili cilj opazovanja ter oblikovali kazalnike, ki bi nama pri hospitacijah pomagali pri bolj usmerjenem opazovanju.

Hospitaciji sva izvedli istega dne, najprej v 1. razredu, nato pa še v 2. razredu. Po pouku sva izvedli sestanek

po hospitaciji, kjer je vsaka analizirala opazovano uro. Najprej sva se obe strinjali, da sva imeli na začetku izvajanja učne ure nekaj treme. Prisotna je bila tudi dilema, kako se bodo učenci odzivali na prisotnost še ene učiteljice v razredu. Ugotovili sva, da so bili učenci prvega razreda na začetku ure nekoliko zadržani, saj prisotne učiteljice (razen s šolskega hodnika) niso poznali, medtem ko drugošolci niso pokazali nobenih sprememb v obnašanju (saj so bili moji učenci iz prejšnjega šolskega leta). Druga drugi sva s pomočjo zapiskov, ki sva jih naredili med hospitacijo, podali povratno informacijo. Ugotovili sva, da sva obe pred podajanjem navodil poskušali pridobiti pozornost vseh učencev in da sva z njimi vzpostavljali tudi očesni stik. Navodila so bila pri obeh kratka in razumljiva. Obe sva tudi preverjali razumevanje podanih navodil. Zanimivo je bilo, da so učenci v obeh oddelkih pri podajanju navodil dajali vtis natančnega poslušanja, vendar je sodelavka opazila, da je bilo v prvem razredu več učencev, ki sem jim navodila delno ali v celoti povedala in razložila še individualno, kar pa v drugem razredu ni bilo potrebno. Delo učencev sva tudi sprotno preverjali, kar je bilo še bolj potrebno in izrazito v prvem razredu.

Opazili sva, da se obe zavedava pomena, ki ga ima natančno podajanje navodil za nadaljnje delo učencev. Dosledno in sistematično navajanje učencev na pozorno sprejemanje navodil je kazalo uspeh zlasti pri učencih drugega razreda. Tako sva s sodelavko dobili potrditev glede najinega vztrajnega in uspešnega pristopa k podajanju navodil.

Tabela 1: Instrumentarij za opazovanje pouka z učiteljico 2. razreda.

| CILJ OPAZOVANJA: ODZIVNOST UČENCEV NA UČITELJEVA NAVODILA.                      | OPAŽANJA IN POVRATNA INFORMACIJA OPAZOVALCA |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>KAZALNIKI:</b>                                                               |                                             |
| 1. Primerno in sproščeno delovno učno okolje.                                   |                                             |
| 2. Jasna in enoznačna (razločna) navodila.                                      |                                             |
| 3. Primeren telesni položaj učiteljice v razredu, njeno gibanje in očesni stik. |                                             |
| 4. Ponavljanje navodil vsem učencem ter njihova odzivnost.                      |                                             |
| 5. Individualno ponavljanje navodil.                                            |                                             |
| 6. Pričakovani rezultati dela učencev.                                          |                                             |
| 7. Učiteljevo sprotno preverjanje učenčevega dela.                              |                                             |

Tabela 2: Instrumentarij za opazovanje pouka z učiteljico OPB.

| CILJ OPAZOVANJA: UČITELJEVA MOTIVIRANOST UČENCEV ZA SLEDENJE POUKU. | OPAŽANJA IN POVRATNA INFORMACIJA OPAZOVALCA |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>KAZALNIKI:</b>                                                   |                                             |
| 1. Primerno in sproščeno delovno učno okolje.                       |                                             |
| 2. Uvodna motivacija, ki pritegne pozornost.                        |                                             |
| 3. Opazovanje in upoštevanje potreb učencev med uro.                |                                             |
| 4. Motiviranost učencev med uro.                                    |                                             |
| 5. Pričakovani rezultati dela učencev.                              |                                             |
| 6. Zaključek – motivacija za nadaljnje delo.                        |                                             |



## Načrtovanje, izvedba in povratna informacija z učiteljico podaljšanega bivanja

Sodelovanje pri kolegialni hospitaciji sva izvedli tudi s sodelavko, ki je bila v oddelku podaljšanega bivanja in je učila večino prvošolcev. Tudi z njo sva si določili cilj opazovanja in kazalnike.

Da so bila najina učna okolja čim bolj podobna, je ona pri meni opazovala pouk zadnjo šolsko uro, jaz pa pri njej isti dan še tretjo uro v času podaljšanega bivanja. Istega dne sva izvedli tudi pogovor po hospitaciji. Strinjali sva se, da nama hospitacija ni povzročala dodatnih skrbi. Ugotovili sva, da se obe zavedava, kako zelo pomembna je uvodna motivacija, ki učence takoj na začetku učnega procesa aktivira in usmeri v učno delo. Druga pri drugi sva opazili, da sva vzpostavili in vzdrževali primerno in sproščeno delovno učno okolje skozi celotno uro. Skozi celotni učni proces sva bili pozorni na potrebe učencev. Še posebej je bilo to izrazito pri sodelavki, mogoče tudi zato, ker so učenci bili tedaj že bolj utrujeni in so potrebovali kar veliko njene pozornosti, usmeritev in motivacije. Obema je bilo zanimivo videti učence v različnih učnih situacijah. Učenca (in oddelek) vidiš še z drugega zornega kota, opaziš, kaj ga še zanima, kako reagira pri drugi učiteljici, kako je motiviran za delo, ali potrebuje spodbude za delo v enaki meri pri obeh učiteljicah ...

Primerjali sva tudi svoj načrt (pripravo) na vzgojno-izobraževalno delo z izvedbo. Ugotovili sva, da sem se jaz bolj natančno držala zastavljenega načrta in da so bile motivacijske dejavnosti, ki sem jih načrtovala, dovolj za uspešno delo učencev. Sodelavka se je morala bolj prilagajati željam in potrebam učencev, ki imajo v popoldanskem času že več zahtev. Nekajkrat je morala spontano reagirati in nenačrtovano še dodatno motivacijsko vplivati na učence in njihova ravnanja.

Skratka, izkušnja se nama je zdela zelo zgovorna in prinesla je obema rast na strokovnem področju.

## Sklep

Medsebojne hospitacije pomembno vplivajo na kakovost poučevanja in učenja učencev, saj učitelju pomagajo, da izboljšuje svoje delo in odnose v šoli (Širec in drugi 2013, str. 77).

S to trditvijo se po opravljenih kolegialnih hospitacijah strinjam tudi sama. Pri svojem delu učitelji med seboj zelo veliko sodelujemo, ko pa odpremo vrata učilnice in vanjo povabimo druge strokovne delavce, se medsebojni odnosi še okrepijo in povežejo. Odprta naravnost in sprejemanje različnosti in raznolikosti pedagoškega procesa nas vodita k učenju in profesionalni rasti.

Ob primerih dobre prakse se učimo drug od drugega. Učimo se usmerjeno opazovati, oblikovati povratno informacijo, biti konstruktiven sogovornik, skratka - delati na svoji profesionalni rasti.

Menim, da je za pozitivno izkušnjo s kolegialnimi hospitacijami potrebno izbrati sodelavce, s katerimi že prej gojimo dobre odnose, saj le tako lahko brez strahu vstopamo v razmerje in si dovolimo biti to, kar smo, hkrati pa odprti za kritike in izboljšave.

### Viri in literatura:

- Ambrož, A. (2014). Medpredmetno načrtovanje in medsebojne hospitacije kot obliki profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, letnik 12, številka 2, str. 97-113.
- Dulc, T. (2016). *Rezilientnost in profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka*. (Magistrsko delo). Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Erčulj, J., Širec, A. (2004). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, 5-24.
- Fran (b. d.). *Hospitacija*. Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?Query=hospitacija&View=2>.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: McGraw-Hill. Open University Press.
- Oder Grabner, A. (2009). *Hospitacije: nujno zlo ali dobrodošla pomoč*. Pridobljeno 30. 5. 2019 s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-033-8/prispevki/Oder%20Grabner%20Andreja.pdf>.
- Pajer Šemrl, M. (2005). Pogledi učiteljev na hospitacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1 (3), 75-81.
- Podgorelec, M. (2018). *Zaznavanje in doživljanje kolegialnih hospitacij pri strokovnih delavcih v vrtcih*. (Magistrsko delo). Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Širec, A., Ašič, A., Ambrož Bezenšek, M., Bogataj, J., Cerar, L., Fridrih, K., Gajšek, R., Novšak, A., Pavc, I., Ravnik, D. in Vidmar, J. (2013). Uvajanje ravnateljev in kolegialnih hospitacij pri spremljanju aktivnega učenja otrok in učencev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3, 71-96.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122-141.





## **Na Zavodu RS za šolstvo smo pripravili 8 urne seminarje za učitelje in druge strokovne delavce.**

### **1. Seminarji za kolektive:**

- Načrtovanje raznolikih učnih izkušenj za pouk na daljavo,
- Pridobivanje raznovrstnih dokazov o učenju in znanju pri pouku na daljavo,
- Podajanje kakovostnih povratnih informacij o dokazih o učenju,
- Timsko in sodelovalno učenje

### **2. Seminarji za izvajalce dodatne strokovne pomoči:**

- Krepitev kompetenc izvajalcev dodatne strokovne pomoči za delo z učenci s posebnimi potrebami pri izobraževanju na daljavo
- Krepitev kompetenc učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami pri izobraževanju na daljavo

### **3. Seminarji na temo "Varno in spodbudno učno okolje":**

- Varno in spodbudno učno okolje 1: Dobri odnosi in sodelovanje za večjo zavzetost – tudi na daljavo
- Varno in spodbudno učno okolje 2: Čustveno in socialno učenje – tudi na daljavo.
- Varno in spodbudno učno okolje 3: Odnosna kompetenca učitelja in ravnanje pri neželenem vedenju – tudi na daljavo

**Na seminarje se prijavite preko aplikacije Katis.**