

1

2021

Letnik XXIV

ISSN 1318-6388

Slovenščina v šoli

Vsebina

ZA UVOD

Mag. Mirjam Podsedenshek | **Dati je – deliti** | 1

RAZPRAVE

Ana Erzar | **Predopismenjevanje
v javnem vrtcu in vrtcu montessori** | 2

INTERVJU

Dr. Maja Melinc Mlekuž | **Pogovor z zasl. prof. dr. Božo
Krakar Vogel, utemeljiteljico slovenske
didaktike književnosti: Ves čas me je
motiviralo vsakršno početje, kjer je bilo
mogoče povezovanje teorije s prakso.** | 11

DIDAKTIČNI IZZIVI

Nastja Stropnik Naveršnik | **Obravnavaj književnih
besedil pri pouku slovenščine v 6. in 7. razredu
z de Bonovim orodjem CoRT** | 17

Martina Čapelnik | **Nadarjeni učenci in inovativni
pristopi pri obravnavi konstruktivizma** | 25

Ernesta Dejak Furlan | **Večplastnost dela z dijaki tujci** | 31

Vanja Novak | **Valentin Vodnik – od ideje do filma** | 39

Mag. Gabriela Zver | **Preverjanje domačega branja
na daljavo** | 43

Zdenka Holsedl Pertoci | **Pouk slovenščine v nižjem
poklicnem izobraževanju** | 53

Irena Velikonja Kolar | **Problemsko-ustvarjalni pouk
slovenščine v gimnaziji: od preučevanja virov
do nastopa na okrogli mizi** | 58

PREDSTAVITVE

Eva Jurman | **Poletna šola slovenščine 2021**

Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021

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).

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Slika na naslovnici: Josip Jurčič – portret (med letoma 1865 in 1881). Foto Ernest Pogorelc. Javna last.

Vir: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:JurcicJosip_foto-Pogorelc_2.jpg (8. 3. 2021).



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Predopismenjevanje v javnem vrtcu in vrtcu montessori

Acquisition of Pre-Literacy Skills in a Public Kindergarten and Montessori Kindergarten

Izveleček

Spoznanje, da so v slovenskem prostoru prisotni različni alternativni koncepti predšolske vzgoje in da se ti lotevajo predopismenjevanja v predšolskem obdobju na različne načine, me je spodbudilo k temu, da s kvalitativno raziskavo ugotovim, kako se predopismenjevanje v predšolskem vzgojnem konceptu montessori razlikuje od predopismenjevanja v javnem vrtcu. V raziskavi se je izkazalo, da predšolski koncept montessori v predšolsko obdobje vnaša določene posebnosti, med njimi prav gotovo tudi nekaj prednosti, ki bi jih bilo morda smiselno vključiti tudi v javni vrtec. Vsekakor pa je treba poudariti, da ima tudi javni vrtec, delujoč po Kurikulumu za vrtce, določene prednosti pri razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti.

Abstract

The realization that various alternative concepts of preschool education are practised in Slovenia and that they tackle the acquisition of pre-literacy skills in different ways, has encouraged me to conduct qualitative research to determine the differences between the acquisition of pre-literacy skills in the Montessori concept of preschool education and the acquisition of pre-literacy skills in a public kindergarten. The research has shown that the Montessori preschool concept introduces certain special features into the preschool period, some of which are undoubtedly advantageous and should perhaps be incorporated into public kindergartens. However, it should be emphasized that a public kindergarten, operating in accordance with the Kindergarten Curriculum, has certain advantages when it comes to developing pre-literacy skills.

Ključne besede:

porajajoča se pismenost, predopismenjevalne zmožnosti, Kurikulum za vrtce, Program vrtca montessori

Keywords:

emergent literacy, pre-literacy skills, Kindergarten Curriculum, Montessori Kindergarten Programme

1 Uvod

Raziskave so pokazale, da dosežki pri razvoju porajajoče se pismenosti v predšolskem obdobju vplivajo na kasnejšo uspešnost pri opismenjevanju, tj. pri učenju branja in pisanja v prvem razredu osnovne šole (Potočnik, 2008). Prav zato je zelo pomembno, da odkrivanju in razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti v predšolskem obdobju namenimo veliko pozornosti. Če želimo, da otrok ob vstopu v šolo in začetku sistematičnega opismenjevanja ne bo imel težav, moramo z različnimi predopismenjevalnimi dejavnostmi pri njem razvijati vidno in slušno razločevanje, orientacijo in grafo-motoriko. Ob izvajanju le-teh pa bo otrok pridobival in razvijal sposobnosti sledenja in razumevanja navodil.

2 Predopismenjevanje

Da bi otroci pri formalnem učenju branja in pisanja v šoli hitreje napredovali, je treba v predšolskem obdobju začeti sistematično razvijati predopismenjevalne zmožnosti. Otroci bodo s pomočjo predopismenjevalnih dejavnosti razvijali in spoznavali splošno sprejeta oz. dogovorjena pravila pisanja, črke, razvijali fonološko zavedanje, razumevanje povezanosti med glasovi in črkami, razumevanje funkcije tiska, fonološki spomin in interes za tisk (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006).

M. Grginič poudarja, da moramo otroku v predbralnih in -pisalnih dejavnostih zagotoviti dovolj časa in različnih priložnosti v jezikovno bogatem okolju, ki vključuje govorjeno in tiskano besedo, da pridobijo trdne temelje za formalno učenje branja in pisanja (Grginič, 2012).

Za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti M. Grginič predlaga razne dejavnosti, in sicer v predšolskem obdobju naj bi otroci dobili vpogled v glasovno strukturo jezika predvsem z raziskovanjem (poslušanjem) govora, z odkrivanjem zveze med glasom in črko na smiseln in igriv način, zato vzgojitelji/-ice najpogosteje uporabljajo karte z rimami, pesmimi, prstnimi igrami in izštevankami. Zaznavno zmožnost razvijajo s sledenjem besed in glasnim izrekanjem ob napisih na plakatih, tabli itd., ki jih kaže vzgojitelj/-ica. Z usmerjenostjo k napisom (plakatom, tablam) pa otroci razvijajo pozornost. Semantično zmožnost, grafično in fonološko zavedanje pa otroci razvijajo ob skupnem branju knjig. Branje znanih slikanic v manjših skupinah (dialoško branje), ko se otroci izmenjujejo v vlogi bralcev, pripovedovalcev in poslušalcev, omogoča pridobivanje pripovednih shem in besedišča. Prav tako naj bi otroci imeli možnost, da v dramskem kotičku predstavijo pravljico z dramsko ali lutkovno igro (Grginič, 2007a).

Poleg naštetih dejavnosti ter ciljev predopismenjevanja je treba še posebej poudariti spremljanje in vrednotenje predšolske pismenosti. Vzgojitelj/-ica mora jezikovne dejavnosti s predvidenimi cilji tedensko načrtovati ter spremljati in vrednotiti otrokove dosežke. Le z rednim opazovanjem in beleženjem otrokovega napredka bomo lahko spremljali individualen razvoj predopismenjevalnih zmožnosti (Grginič, 2007b).

3 Predopismenjevanje v pedagogiki montessori

Razvoj predopismenjevalnih zmožnosti se v vrtcu montessori začne že zelo zgodaj. Maria Montessori je prvih pet let otrokovega življenja prepoznala kot občutljivo obdobje za jezik. Občutljivo obdobje je strnjen čas v življenju otroka, ko je otrok posebej dojemljiv za

Otroku moramo v predbralnih in -pisalnih dejavnostih zagotoviti dovolj časa in različnih priložnosti v jezikovno bogatem okolju, ki vključuje govorjeno in tiskano besedo, da pridobijo trdne temelje za formalno učenje branja in pisanja.

Občutljivo obdobje je strnjen čas v življenju otroka, ko je otrok posebej dojemljiv za določene dražljaje do te mere, da ostali stopijo v ozadje. Občutljivo obdobje opazimo, ko se pri otroku pojavi močan interes za določeno stvar.

Priprava na pisanje v vrtcu montessori obsega različne dejavnosti, od katerih je vsaka tako mikavna, da omogoča številne ponovitve.

določene dražljaje do te mere, da ostali stopijo v ozadje. Občutljivo obdobje opazimo, ko se pri otroku pojavi močan interes za določeno stvar. Otrok se pisanja lahko spontano in z veseljem nauči pred iztekom te dobe, to pa pomeni, da otroci z vstopom v šolo jezikovno občutljivost že izgubijo, s tem pa tudi priložnost, da se pisanja naučijo brez posebnega zaveznega napora (Montessori, 2008). Torej v javnem vrtcu ne izkoristijo otrokove jezikovne občutljivosti, da bi se spontano, brez večjih naporov naučil pisati, ampak se tega nauči z vstopom v šolo. M. Montessori je menila, da se otrok, če zamudi občutljivo obdobje, iste stvari nauči z večjim naporom, kot bi se tega naučil v občutljivem obdobju.

Okolje mora biti za otroka v tem obdobju bogato tako v priložnosti za govorjeno besedo (poslušanje zgodb, rim, pesmi, pogovori z drugimi), kakor z uvajanjem v opismenjevanje (Montessori inštitut, b. d.). Tega se zavedajo tudi v javnem vrtcu, kar je potrdila moja raziskava. V vseh obiskanih vrtcih je bilo okolje spodbudno za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti.

Priprava na pisanje v vrtcu montessori obsega različne dejavnosti, od katerih je vsaka tako mikavna, da omogoča številne ponovitve. To so dejavnosti s področja vsakdanjega življenja (vaje za pincetni prijem, prelivanje, ločevanje, ribanje, poliranje, zabijanje žebličkov itd.), ki otroku pomagajo izboljšati koncentracijo, pripraviti roko na pisanje, vzpostaviti nadzor nad gibanjem in koordinacijo oči in roke ter dejavnosti s področja zaznavanja (klade z valji, roza stolp, kovinski liki, zvočni valji, geometrijski liki itd.), ki razvijajo otrokovo dožemanje, kvalitativne sposobnosti, vidno in slušno razločevanje ter sposobnost primerjave in klasifikacije. Vse dejavnosti na področju vsakdanjega življenja in zaznavanja so potrebne za razvoj pisnega jezika in predstavljajo prvo stopnjo k opismenjevanju (Richardson, 1997). Takšnih dejavnosti v javnem vrtcu ne zasledim. V vrtcu montessori imajo na področju zaznavanja številne didaktične pripomočke, ki spodbujajo razvoj predopismenjevalnih zmožnosti, ki pa jih v javnem vrtcu nimajo. Prav tako v javnem vrtcu ne opazim vsakodnevnih dejavnosti, kot so ribanje mize, pomivanje oken, pometanje tal, s katerimi otrok razgibava ramenski obroč, komolec in zapestja in s tem pripravlja roko na pisanje. Vendar pa v javnem vrtcu prav tako izvajajo različne dejavnosti za razvoj fine motorike ter vidnega in slušnega razločevanja. Te so v naprej načrtovane in jih izvaja celotna skupina otrok. Za razliko od vrtca montessori, kjer se večino dejavnosti izvaja individualno.

Do razvoja pisanja otroka vodi nekaj pomembnih korakov (Lillard, 2005). M. Montessori je pri pisavi ločila dve osnovni obliki gibanja: priprava na pisanje in risanje različnih oblik posameznih črk, ki skupaj predstavljata gibalni mehanizem pisanja. Za pisanje je treba pravilno držati pisalo in ga brez težav voditi tako, da se zapiše določeni znak. To pa ne zahteva samo treh prstov, ki pisalo držijo, ampak zahteva sodelovanje cele roke (Zrimšek, 2003). V vrtcu montessori za razliko od javnega vrtca temu namenjajo več pozornosti. Vzgojitelj in vzgojiteljica iz javnega vrtca sta v intervjuju povedala, da dejavnosti za pravilno držo pisala ne izvajata. V primeru, da otrok nepravilno drži pisalo, ga opozorita in mu pokažeta, kako pravilno držimo pisalo. Zaradi majhnega vzorca pa ne morem posploševati in trditi, da v javnem vrtcu ne izvajajo dejavnosti za pravilno držo pisala. V vrtcu montessori to spodbujajo z različnimi dejavnostmi na področju vsakdanjega življenja: vaje za razgibavanje komolca (pomivanje mize, oken, brisanje prahu ...) in zapestja (šivanje, pometanje, nega listov, mletje kave, loščenje čevljev ...). V konceptu montessori začnejo uriti pincetni prijem že zelo zgodaj. *Materiali*, M. Montessori je izraz uporabila za učne pripomočke, ki se uporablja za urjenje le-tega, so klade z valji in vsi ostali materiali

s čepki (sestavljanke, kovinski liki). Aktivnost ima več pozitivnih učinkov na kasnejši razvoj pisanja: krepitev prsta in palca ter razvoj koordinacije, ki je potrebna za držanje pisala (Lillard, 2005). Nato otrok nadaljuje z razvojem zapestja, povezanega s pisanjem. Za urjenje oziroma pripravo roke na pisanje, natančneje za učenje drže in uporabe pisala je M. Montessori oblikovala razvojni material, namenjen posredni pripravi na pisanje, ki se imenuje kovinski liki. S kovinskimi liki otroci uporabljajo 10 barvnih svinčnikov za sledenje znotraj roza okvirja ali vzdolž zunanje strani vstavljene oblike. Kasneje zapolnjujejo vstavljene risbe s črtami, da bi bolje nadzorovali svinčnik. Ko se otroci naučijo slediti kovinskimi vložkom, se naučijo risati serijo povezanih, vzporednih, ravnih črt znotraj okvirja, ki otroke uči nadzorovati roko in svinčnik v naravnem tekočem gibanju pisanja (Lillard, 2005). V javnem vrtcu pa razvoj grafomotorike urijo predvsem z grafomotoričnimi vajami v obliki učnih listov. Otroci v javnem vrtcu vsakodnevno rešujejo grafomotorične vaje in s tem vadijo držo telesa, držo pisala in roke ter s tem ozaveščajo grafične poteze. V istem obdobju, ko otroci v vrtcu montessori uporabljajo kovinske like, se učijo tudi črke abecede, začenši s samoglasniki. Za prepoznavanje in poimenovanje glasov otroci uporabljajo peščene črke, lesene deščice, na katerih so nalepljene črke abecede iz smirkovega papirja. Peščene črke so dveh barv: modre (samoglasniki) in rdeče (soglasniki). Otroci izgovarjajo glasove, in ne imen črk. Glas takoj povežejo z besedo, zloge pa izgovarjajo po dobro znani fonetični metodi. Otroci z blazinicama dveh prstov drsijo po črki, na tak način se gibi dlani in roke utrdijo, in med tem glasno izgovarjajo. Pravilni zapis črke se vgradi v mišični spomin. Otrok si lahko tako lahko zapomni črko na tri načine: s pogledom, dotikom in izgovarjavo. S taktilno izkušnjo prepozna črko, to je pogoj, da lahko glas poveže s pripadajočo črko (Zrimšek, 2003). Takoj ko otrok pozna nekaj samoglasnikov in soglasnikov, začne sestavljati besede. Pri tem jim pomaga premična abeceda, leseni zaboj z majhnimi prostorčki, v katerih so iz trpežne plastike izrezane male pisane črke slovenske abecede v dveh barvah (modri in rdeči). Vzgojitelj/-ica pokaže otrokom, kaj naj s črkami delajo: izgovori neko besedo, npr. miza, nato analizira besedo, tako da izgovarja glasove ločeno: m (vzame črko m), nato še i, z in a. Dvigne vsako črko in izgovori pripadajoči glas ter sestavi besedo. Tako ima otrok ob koncu na mizi/preprogi v vrsti štiri črke: m-i-z-a (Zrimšek, 2003). Otroci, ki obiskujejo javni vrtec se z glaskovanjem srečajo z vstopom v šolo oz. začetkom sistematičnega opismenjevanja.

Otroci z blazinicama dveh prstov drsijo po črki, na tak način se gibi dlani in roke utrdijo, in med tem glasno izgovarjajo. Pravilni zapis črke se vgradi v mišični spomin. Otrok si lahko tako lahko zapomni črko na tri načine: s pogledom, dotikom in izgovarjavo.

4 Raziskava

V raziskavi sem primerjala razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti v javnem vrtcu in vrtcu montessori. Uporabila sem kvalitativni raziskovalni pristop z deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. V raziskavo so bili vključeni otroci dveh oddelkov (34 otrok) in vzgojiteljica in vzgojitelj v javnem vrtcu ter otroci dveh oddelkov (38 otrok) in dve vzgojiteljici v vrtcu montessori.

V raziskavi so bile uporabljene najrazličnejše kvalitativne tehnike zbiranja podatkov, in sicer analiza Kurikuluma za vrtce (1999) ter Programa Hiše otrok Montessori (2010), polstrukturiran intervju z vzgojiteljem in vzgojiteljicami ter polstrukturirano opazovanje v oddelkih javnega vrtca in vrtca montessori.

5 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju bom skozi prizmo podobnosti in razlik predstavila rezultate raziskave.

5.1 Podobnosti

Pri razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti se podobnosti med javnim vrtcem in vrtcem montessori kažejo v spodbudnem okolju, motivaciji in aktivnosti otrok, ustreznosti vzgojiteljevih/vzgojiteljicinih odzivov in izražanja, branju otrokom, obisku knjižnice in v sodelovanju s starši.

V oddelku montessori je okolje zasnovano tako, da otroka spodbuja k samostojnemu raziskovanju. Vsi materiali so na dosegu otrok.

V oddelkih montessori je poleg knjižnega kotička prisotnih še šest tematskih kotičkov, ki jih sami imenujejo področja: področje vsakdanjega življenja, jezika, znanosti, zaznavanja, matematike in umetnosti.

5.1.1 Spodbudno okolje za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti

Vsem štirim vrtcem je skupno to, da se prostor prilagaja glede na tematiko, po stenah so obešene slike, plakati in vsi otroci imajo stalen dostop do papirja in pisal. Vsi vrtci imajo v svojem oddelku knjižni kotiček, vendar imajo v javnem vrtcu otroci na razpolago veliko več knjig. V enem izmed javnih vrtcev imajo v vrtcu tudi lastno knjižnico, ki jo vzgojitelj skupaj z otroki obišče večkrat letno.

V oddelku montessori je okolje zasnovano tako, da otroka spodbuja k samostojnemu raziskovanju. Vsi materiali so na dosegu otrok. Omare in regali, na katerih so zloženi materiali, so nizki in prilagojeni višini otrok, tako da jih lahko doseže vsak otrok. Materiali na policah se menjavajo po potrebi, glede na interes otrok in razvojno stopnjo otrok. Vzgojiteljici navajata, da materiale menjata 1- do 2-krat mesečno. V javnem vrtcu je le del pohištva (stoli, mize) prilagojen otrokom. Omare v igralnici so segale do stropa, vendar pa so bili pripomočki za pisanje (listi, barvice) vseeno na dosegu otrok – na spodnjih policah. V oddelkih montessori je poleg knjižnega kotička prisotnih še šest tematskih kotičkov, ki jih sami imenujejo področja: področje vsakdanjega življenja, jezika, znanosti, zaznavanja, matematike in umetnosti. Na področjih jezika, zaznavanja in vsakdanjega življenja so otrokom ves čas na voljo materiali za razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti.

5.1.2 Motivacija in aktivnost otrok

Tako v javnem vrtcu kot v vrtcu montessori je bila večina otrok v času dejavnosti motiviranih za delo. V vseh vrtcih pa se je zgodilo, da je nekaj otrok potrebovalo dodatno spodbudo.

V vrtcu montessori so otroci samopobudno posegali po materialih, ki so namenjeni razvoju predopismenjevalnih zmožnosti, kar pa je posledica samega načina dela. V javnem vrtcu poseganja po materialih, namenjenih razvoju predopismenjevalnih zmožnosti, skoraj ni bilo, ker je način dela drugačen in otroci med načrtovanimi dejavnostmi nimajo svobodne izbire. Vzgojitelj in vzgojiteljica iz javnega vrtca sta v intervjuju povedala, da nimata težav z motivacijo in odklanjanjem sodelovanja pri načrtovanih dejavnostih.

Aktivnost otrok v javnem vrtcu in vrtcu montessori se ni bistveno razlikovala. Razliko je bilo moč opaziti le v dolžini načrtovanih aktivnosti. Otroci v vrtcu montessori so bili aktivni približno 2,5 ure, medtem ko so v enem izmed javnih vrtcev aktivno delali le 1 uro.

5.1.3 Ustreznost vzgojiteljevih/vzgojiteljicinih odzivov in izražanja

V neposrednem opazovanju sem ugotovila, da se vzgojitelj in vzgojiteljice ustrezno odzivajo na otroke in se primerno izražajo.

Lahko bi rekla, da je bilo okolje v vrtcih montessori nekoliko bolj umirjeno od javnega vrtca. Govor vzgojiteljic v vrtcu montessori je bil tišji in mirnejši. Graj skoraj ni bilo zaznati. Razliko je bilo moč zaznati pri dajanju pohval, saj teh v vrtcu montessori skoraj ni bilo.

5.1.4 Branje vzgojitelja/-ice otrokom

Vsi vrtci poročajo o rednem branju pravljic. V treh od štirih vrtcev berejo vsak dan, zjutraj pred začetkom dela ali v času počitka. Le v enem izmed javnih vrtcev vzgojitelj pove, da bere otrokom 2-krat tedensko. Pri branju oziroma izbiri knjig so pozorni, da je pravljica vezana na obravnavano tematiko, da otroke pritegne, da je zanimiva in tudi malo šaljiva.

Vsi intervjuvanci povejo, da v večini primerov ne izvajajo dejavnosti po branju, razen če knjiga služi kot pomoč pri reševanju sporov, spoznavanju določene tematike ali je namenjena uvajanju nove teme.

5.1.5 Obisk knjižnice

Pri obisku knjižnice med javnim vrtcem in vrtcem montessori ni bistvenih razlik, a vseeno izstopa eden od javnih vrtcev, saj ima lastno knjižnico, ki jo skupaj z otroki večkrat letno obišejo. Oba oddelka javnega vrtca in en oddelek vrtca montessori se na bralne urice v javno knjižnico odpravijo 1-krat letno, medtem ko se en oddelek vrtca montessori v javno knjižnico odpravi vsaka dva meseca.

5.1.6 Sodelovanje s starši

V vseh obiskanih vrtcih je sodelovanje s starši na področju razvoja predopismenjevalnih zmožnosti skromno. Vsi vzgojitelji so poročali o tem, da s starši sodelujejo po potrebi in pri tem omenjali govorilne ure. Noben vzgojitelj oziroma noben vrtec ne nudi izobraževanja, roditeljskih sestankov na temo predopismenjevanja.

5.2 Razlike

Večje razlike med javnim vrtcem in vrtcem montessori je bilo moč opaziti pri ciljih in dejavnostih v osnovnih dokumentih vrtca, načrtovanju predopismenjevalnih dejavnosti in obliki dela, uporabi učnih pripomočkov, spremljanju otrokovega napredka, spodbujanju govornega nastopanja in viru znanja vzgojitelja in vzgojiteljic.

5.2.1 Cilji s področja jezika v Kurikulumu za vrtce in Programu Hiše otrok Montessori

Oba programa ponujata natančne cilje na področju jezika, vendar so ti v *Programu Hiše otrok Montessori* za področje predopismenjevanja veliko bolj konkretni in številnejši.

V *Programu Hiše otrok Montessori* so dejavnosti za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti zastavljene bolj konkretno in so osredotočene na razvoj govora, poslušanja in razvoj ustnega ter pisnega jezika. Poleg konkretnih dejavnosti so v dokumentu navedeni tudi didaktični pripomočki. V *Kurikulumu za vrtce* dejavnosti niso navedene po posameznih področjih, ampak za celotno področje jezika. Prav tako pa v slednjem ne zasledimo nabora priporočenih pripomočkov za razvoj jezika.

5.2.2 Načrtovanje dejavnosti in oblika dela

Tako javni vrtec kot vrtec montessori z dejavnostmi omogočata vsakodnevno razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti, tako v času načrtovanih dejavnosti kot v času popoldanskih aktivnosti. Vzgojiteljici v vrtcu montessori navajata, da razvoj predopismenjeval-

V vrtcu montessori si vsak otrok sam izbere delo, ki mu je všeč, in dela samostojno, v dvojici ali v manjši skupini. V primerjavi z vrtcem montessori vzgojitelj in vzgojiteljica v javnem vrtcu načrtujeta dejavnosti za celotno skupino.

nih zmožnosti poteka vsakodnevno, medtem ko vzgojitelj in vzgojiteljica v javnem vrtcu omenita, da načrtovane dejavnosti za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti izvajata 1- do 3-krat na teden. Omenila sta, da otroci med počitkom oziroma v popoldanskem času skoraj vsakodnevno rešujejo tudi grafomotorične vaje.

V vrtcu montessori si vsak otrok sam izbere delo, ki mu je všeč, in dela samostojno, v dvojici ali v manjši skupini. V primerjavi z vrtcem montessori vzgojitelj in vzgojiteljica v javnem vrtcu načrtujeta dejavnosti za celotno skupino. Vzgojitelj poroča o pogosti uporabi frontalne oblike dela, ker meni, da je treba otroke pripraviti na šolo.

5.2.3 Učni pripomočki za razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti

V uporabi pripomočkov za razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti sem med javnim vrtcem in vrtcem montessori opazila veliko razliko. V oddelku montessori imajo otroci na voljo bistveno več didaktičnih pripomočkov kot v javnih vrtcih. V slednjih je uporaba in izbira didaktičnega materiala odvisna od vzgojitelja.

V javnem vrtcu vzgojitelj in vzgojiteljica izpostavita predvsem grafomotorične vaje – delovni listi, škarje in revije. Med prosto igro pa sem opazila tudi številne didaktične igrače (žbljički, geomag, perlice ...), ki spodbujajo razvoj predopismenjevalnih zmožnosti, a jih vzgojitelj in vzgojiteljica nista navedla.

V vrtcu montessori imajo otroci ves čas na voljo veliko didaktičnih pripomočkov za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti. Vsak otrok si izbere material, ki mu je všeč. Uporabljajo naslednje pripomočke: premična abeceda, kovinski liki, pikala, peščene črke, striženje – posebni listi za striženje, ki se stopnjujejo po zahtevnostni stopnji, glasovni zaboj, tridelne karte (besedišče), materiale s čepki (klada z valji, sestavljanke), tabla s kredo, materiale iz geometrijske omare, roza stolp, rjave klade, palice, barvne ploščice, zvočni valji, pripomočki za zapenjanje gumbov, zadrg, zavezovanje vezalk ter pripomočki iz področja vsakdanjega življenja, ki jih vzgojiteljici izdelujeta sami.

Tudi vzgojitelj in vzgojiteljica iz javnega vrtca sta povedala, da didaktične pripomočke izdelujeta sama.

5.2.4 Spremljanje otrokovega napredka

V vrtcu montessori in tudi v sami pedagogiki montessori zelo poudarjajo spremljanje otrokovega razvoja in napredka na posameznih področjih. Vzgojiteljici v vrtcu montessori vsakodnevno spremljata otrokov napredek, si zapisujeta opažanja, težave in materiale, ki jih otrok uporabi. Na podlagi opazovanja pa za vsakega otroka načrtujeta nadaljnji razvoj predopismenjevalnih zmožnosti. Vzgojiteljica si zapiše, katere materiale bo predstavila otroku, razmisli, kako ga bo motivirala za delo in na kateri način mu bo predstavila dejavnost. Vzgojiteljici v vrtcu montessori razvijata predopismenjevalne zmožnosti glede na razvojno stopnjo otroka in njegov interes. Gre za individualno obravnavo posameznega otroka. Dvakrat letno pa za vsakega otroka pripravita zelo podrobno evalvacijo in jo predstavita staršem na govorilnih urah.

V javnem vrtcu razvoj predopismenjevalnih zmožnosti ni individualiziran do te mere kot v vrtcu montessori. Vzgojiteljica in vzgojitelj pišeta pripravo za celotno skupino in tako naredita tudi evalvacijo. Individualne obravnave pa so deležni le otroci z odločbami.

Vzgojiteljici v vrtcu montessori razvijata predopismenjevalne zmožnosti glede na razvojno stopnjo otroka in njegov interes. Gre za individualno obravnavo posameznega otroka.

Vzgojitelj omeni tudi razvojno tabelo za posameznega otroka, ki jo izpolni dvakrat letno. V tem delu vidim ujemanje z evalvacijo, ki jo vzgojiteljici v vrtcu montessori pripravita za govorilne ure.

5.2.5 Spodbujanje govornega nastopanja otrok

Kljub temu da je vsem vrtcem skupen jutranji krog ob ponedeljkih, ko imajo otroci priložnost, da povejo, kaj so počeli čez vikend, v vrtcu montessori vzgojiteljici poročata, da spodbujanju govornega nastopanja posvečata premalo pozornosti. V javnem vrtcu govornemu nastopanju posvečajo več pozornosti v času jutranjega kroga in pri izvajanju projekta Ciciuhec.

5.2.6 Vir znanja vzgojitelja in vzgojiteljic

V javnem vrtcu so se podatki o virih pridobljenega znanja o predopismenjevalnih zmožnostih močno razlikovali. Vzgojitelj, ki je diplomiral na pedagoški fakulteti, je izpostavil predvsem znanje s fakultete, medtem ko je vzgojiteljica, ki je po izobrazbi prof. biol. in gosp. in je naredila prekvalifikacijo za vzgojiteljico, navedla literaturo, splet in seminarje v okviru službe.

Vzgojiteljici iz vrtca montessori, ki nista diplomirali na pedagoški fakulteti in nimata naziva dipl. vzg., sta izpostavili predvsem izobraževanje za naziv pedagoga montessori, s katerim sta si pridobili diplomu pedagoga montessori za otroke v starosti 3–6 let.

6 Sklep

Raziskava je osvetlila pomen predšolskega vzgojnega koncepta montessori, ki v predšolsko obdobje vnaša določene posebnosti, med njimi prav gotovo tudi nekaj prednosti. Vsekakor moram poudariti, da tudi javni vrtec, delujoč po Kurikulumu za vrtce, uspešno razvija predopismenjevalne zmožnosti, zato samega pristopa ni smotno spreminjati in preoblikovati v sistem, delujoč po konceptu montessori, ampak ga zgolj osvežiti in razmisliti o morebitnem vključevanju določenih elementov pedagogike montessori. Izpostavila bi dve osnovni značilnosti vrtca montessori, ki se bistveno razlikujeta od osnovnih značilnosti javnega vrtca in bi ju bilo smiselno vključiti v razvoj predopismenjevalnih zmožnosti – didaktični pripomočki in individualna, samostojna narava dela pod vzgojiteljevim strokovnim vodstvom. Tako didaktični pripomočki s temeljnimi značilnostmi (npr. izolacija težavnosti, stopnjevanje od preprostega k zapletenemu/konkretnemu k abstraktnemu, kontrola napake, ki omogoča samokontrolo) kot način dela z njimi (npr. samoizbira, otrok se sam odloči, koliko časa bo delal z materialom in kdaj bo dejavnost prekinil, red – priprava materiala za naslednjega otroka in postavitev na svojo mesto) bi lahko predstavljala smotrni dodatek k še uspešnejšemu razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti v javnih vrtcih. Poudariti pa je treba, da bi bilo smiselno tudi iz javnega vrtca v vrtec montessori vnesti nekaj primerov dobre prakse pri razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti. Ena izmed prednosti javnega vrtca pri razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti je zagotovo govorno nastopanje oz. spodbujanje le-tega.

Viri in literatura

Grginič, Marija, 2005: *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.

Grginič, Marija, 2007a: Predopismenjevanje – most med vrtcem in šolo: razvoj semantične in pragmatične zmožnosti, zmožnosti dekodiranja in grafomotorične zmožnosti. V B. Vrbovšek (ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Supra. 18–28.

Grginič, Marija, 2007b: Razvoj porajajoče se pismenosti v vrtcu ima velik pomen za nadaljnji otrokov uspeh v šoli. *Vzgojiteljica – za dobro prakso v vrtcih* 9(2).18–20.

Lillard, Angeline Stoll, 2005: *Montessori: The Science behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.

Marjanovič Umek, Ljubica, Kranjc, Simona, in Fekonja Peklaj, Urška, 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

Montessori inštitut: zavod za pomoč starem pri razvoju otrok. Dostopno na: <https://www.montessori-institut.si/hisaotrokAktualno.php> (6. 4. 2020).

Potočnik, Nataša, 2008: Individualizirano opismenjevanje. *Razredni pouk* 10(1–2).45–49.

Richardson, Sylvia Onesti, 1997. The montessori preschool: Preparation for writing and reading. *Annals of Dyslexia* 47(1). 239–256.

Združenje montessori Slovenije. Dostopno na: <http://www.zdruzenjemontessori.si/?lang=sl> (27. 3. 2020).

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

Dr. Maja Melinc Mlekuž | Fakulteta za humanistiko univerze v Novi Gorici

Pogovor z zasl. prof. dr. Božo Krakar Vogel, utemeljiteljico slovenske didaktike književnosti:

Ves čas me je motiviralo vsakršno početje, kjer je bilo mogoče povezovanje teorije s prakso.

Dober mentor uči s svojim zgledom, navdihuje, vodi in podpira. Imela sem to srečo, da je bila moja mentorica na podiplomskem študiju profesorica dr. Boža Krakar Vogel, ki je s svojo osebnostjo in spretnim prepletanjem znanstveno podprte teorije in pedagoške prakse pomembno vplivala na mojo poklicno pot. Nisem edina, mnoge bralke in bralci revije delite podobno izkušnjo.



Študentje smo na vaših predavanjih hitro zaznali, da ste strastna bralka z zavidljivim poznavanjem slovenske in svetovne književnosti. Ste od vedno radi brali? Kakšni so vaši spomini na pouk slovenščine v osnovni in srednji šoli?

Tako rada sem brala, da mi je mama v osmem razredu zaradi slabših ocen branje za nekaj časa celo prepovedala – pa so mi knjige skrivaj nosili sošolci. Tedaj je ravno prihajala prva verzija zbirke Sto romanov in jaz sem jih sproti prebirala. Zato sem knjige, ki smo jih na začetku leta dobivali za domače branje, že vse poznala, hitro napisala zahtevano poročilo in brala druge stvari. Resnici na ljubo nisem pri tem bila v svoji družini nobena izjema. Moje sošolke in sošolci, npr. Jaša Zlobec, Jure Detela, Mladen Dolar idr. so bili vsi zavzeti bralci. Prebrati določeno knjigo v določenem času je bila stvar prestiža med nami. O branju smo se veliko pogovarjali med seboj – in še zdaj se, saj smo se začeli na stara leta spet pogosteje srečevati. Kar zadeva literarni pouk, pa sem že tedaj imela nekakšen občutek za »posebne« pristope. Najbolj se mi je najbolj vtisnil v spomin prof. Benulič v prvem letniku gimnazije. Imeli smo t. i. tesno branje, tako da smo pri pouku skupaj prebirali drame od antike do klasicizma, jih sproti razlagali in komentirali. Zelo sodoben pouk, združujoč literarno znanje in interpretacijo besedil v odlomkih in celoti, smo imeli tudi pri tujih jezikih, posebno pri prof. Sajatovi, ki glede postavljanja in doseganja kompleksnih ciljev pouka jezika in književnosti še zdaj ostaja moj vzor.

Ob študiju francoščine in ruščine ste kot dodatni A-predmet vpisali tudi slovenski jezik s književnostjo. Kaj vas je k temu napeljalo?

Akademik Franc Jakopin, moj profesor na ruščini, je srečal mojega očeta, študijskega kolega, in ga nagovoril, naj mi predlaga, da vpišem še slovenščino, češ, »bo šla lahko za lektorico slovenščine v Pariz«. To se mi je zdelo kar velika zunanja spodbuda. Pozneje se ji je pridružilo resnično zanimanje za slovenščino, k čemur je prispevala tudi boljša povezanost profesorjev in kolegov, kot sem je bila vajena pri študiju tujih jezikov. Študij po dveh tirih, B diploma na ruščini in prvi letnik slovenščine, je bil zelo naporen. Pozneje sem se nekako navadila, da sem vse stisnila v razpoložljivi čas. No, res bi bila lahko šla v Pariz, a bi morala na hitro diplomirati, kar pa mi ni vzbujalo dobrega občutka. Pa še pred poroko sem bila in mi misel na ločeno življenje ni dišala.

Po zaključku študija ste nekaj let poučevali slovenščino na srednji šoli v Ljubljani, potem pa postali asistentka za književno didaktiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Gotovo so vam izkušnje iz prakse pomagale tudi kasneje pri akademski rasti, da ste vedno ostali osredičeni na pomembno prehajanje teorije v prakso in obratno. Kakšni so bili vaši začetki na Oddelku za slovanske jezike in književnosti na Filozofski fakulteti v Ljubljani in potem pot do predstojnice Katedre za didaktiko slovenskega jezika in redne profesorice ter leta 2019 tudi zaslužne profesorice?

Izkušnje s poučevanjem na srednji šoli in tudi izkušnje z delom v podaljšanem bivanju v osnovni so bile za mojo nadaljnjo profesionalno pot neprecenljive. Delo sem spoznala od znotraj, dobila vpogled v šolsko življenje, razmerja med predmeti in učitelji. Videla sem, česa so učenci sposobni (ali pa ne) in kako je odvisno od učitelja, da najde pravi pristop, da vzpostavi delovno vzdušje in motivacijo. Zato me je pri raziskovanju in oblikovanju teorije vedno vodilo vprašanje, kaj lahko koristi učiteljem za poučevanje v našem pedagoškem okolju.

Gotovo je bilo potrebnih veliko osebnih prizadevanj, da ste postopoma dosegli akademizacijo didaktike književnosti in je nastalo raziskovalno in pedagoško področje, ki enakovredno deli usodo nacionalnih humanističnih disciplin. Nam lahko na kratko opišete to pot?

Začetki so bili nenavadni. Potem ko je moja prijava dve leti ležala na dekanatu, se je na posredovanje tedanjega predstojnika slavistike, prof. Janeza Rotarja, kadrovska komisija sestala v enem tednu. Nato je bilo treba nemudoma začeti s predavanji, hospitacijami, nastopi in izpiti, skratka, kot asistentka sem bila polno učiteljsko angažirana. Danes nepred-



Boža Krakar Vogel – portret. Avtor: Vorancv – Lastno delo; licenca: CC BY-SA 3.0; dostopno na: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=30302020>.

stavljivo, da bi asistent predaval in imel izpite za oceno! To so bile velike obremenitve, tudi napakam se v začetnih letih nisem mogla izogniti. Poleg tega je bilo do področja didaktike oz. metodike, kot so tedaj govorili, na fakulteti kar nekaj nezaupanja, saj je za kolege veljala predvsem »znanost«, tistih nekaj veččin za prakso pa da se dober strokovnjak sproti priuči. Kmalu sem dognala, da se ne splača preveč polemizirati, da je pač bolje delati svoje in vnašati prisotnost te problematike v akademsko okolje, v strokovno literaturo in na srečanja kot dejstvo, kar je nejeverneže počasi prepričevalo, da na stvari vseeno nekaj je. (To moje početje je prof. Barica Marentič Požarnik imenovala »subverzivna kreativnost«.) Po eni strani sem se zaradi skeptičnega dojetja in spčetka seveda lastne šibke teoretične podprtosti počutila negotova. Po drugi pa sem bila zato še bolj spodbujena, da predstavljam rezultate raziskav ter uvajam novosti pri delu s študenti, ki sem ga zlasti v praktičnem segmentu usmerjala po svoje, bolj dialoško in »neakademsko«. Še danes sem prepričana, da je študentom najbolj koristila praksa v razredu, predvsem moja prisotnost pri hospitacijah in nastopih skupin študentov na šolah, ter pogovor z njimi in mentorji, čeprav je bil to tudi precejšen fizični napor. Z nekaj samoironije: utrujena starejša gospa v plašču, klobuku, z dvema težkima torbama in dežnikom lovi mestni avtobus do hospitacijske šole. Tam na hitro odvrže vso prtljago in zasede sedež v ozadju učilnice, kjer se je že začel študentski nastop. Mrzlično zapisuje opombe ob poteku in po nastopu vodi pogovor s skupino. Postopek se nato ponovi s hitenjem do naslednje šole in nastopa ... A pri teh mojih opazovanjih sem pridobila veliko gradiva, koristnega tudi za raziskovalno delo.

Za svoje pionirsko delo na področju didaktike književnosti ste prejeli Sokratovo odličje SOVA, ki ga podeljuje Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, ter Nagrado Republike Slovenije na področju šolstva za najvišje dosežke v znanstvenem delu v vzgoji in izobraževanju. V letih 2002 in 2003 ste bili predsednica SSJLK, predsedovali ste enemu od simpozijev Obdobja, od leta 2010 do 2014 ste bili predsednica stanovskega Slavističnega društva Slovenije, že vrsto let ste tudi v uredniškem odboru revije Slovenščina v šoli. Znanstvenoraziskovalno delo vseskozi prenašate v prakso kot članica Predmetne maturitetne komisije za slovenščino, kot članica Predmetne kurikularne komisije za slovenščino, kot recenzentka, avtorica priročnikov in soavtorica številnih učbenikov in ostalega učnega gradiva za pouk književnosti, npr. srednješolskega učbenika Branja. Vodili ste številne delavnice, seminarje in okrogle mize, poleg tega pa ste mentorica številnim diplomantom, magistrantom in doktorantom. Toliko vlog, toliko zadovolžitev, kako ste vse to zmogli ob rednem raziskovalnem in pedagoškem delu? Kaj vas je najbolj izpopolnjevalo?

Zmogla sem zato, ker sem vsa delovna področja vseskozi prepletala in spoznanja z enega prenašala na druga. Ves čas me je motiviralo vsakršno početje, kjer je bilo mogoče povezovanje teorije s prakso, in ki je dajalo vidne rezultate. Najbolj sem ponosna na sestav beril Branja 1–4, ki zdaj doživljajo že tretjo posodobitev, pa na sodelovanje v maturitetni komisiji od samih začetkov. Pri obeh dejavnostih smo v navdihujočem timske delu in skladno z rastjo izkušenj in spoznanj oblikovali projekte, ki že več kot dve desetletji zaznamujejo srednješolski pouk književnosti. Na drugi strani pa lahko ob bok temu postavim zadovoljstvo pri mentorskem delu, zlasti na podiplomskem študiju, ki je hkrati s kandidatom k študiju in raziskovanju zavezovalo tudi mene. Tudi tu je bilo, tako kot pri prej omenjenih projektih, veliko pogovorov, izmenjav informacij, pa obilo vedrine. Pravzaprav težko najdem katerokoli od področij, ki ste jih našli, ki me ni motiviralo. Tudi nešteti seminarji za učitelje, pri katerih sem dobivala obilo spodbud iz njihovih izkušenj, kakor tudi recenzije učnih gradiv, vse to sem razumela kot priložnosti, vzdrževati stik z učitelji, graditi mostove med teorijo in prakso kot prispevek h kakovosti pouka književnosti in slovenščine.

Kako ste uspeli uspešno usklajevati družinsko in akademsko življenje?

Moja družina ni bila obsežna, le mož in sin. Oba sta bila precej samostojna, sin v času mojih najbolj intenzivnih naporov

že srednješolec, tako da fizične pomoči ni potreboval. Za drugo pa je menil, da imam zanj prej preveč kot premalo časa. Ja, v permanentnem pomanjkanju te dobrine sem vseeno skrbela za njegovo šolo, vsak dan kuhala kosilo (pogosto sem rekla, da izpustim svinčnik in primem za kuhalnico), vikende pa posvečala skupnim dejavnostim in druženju s prijatelji. Hkrati pa je bilo strokovno delo zame tudi nekakšna terapija v težkih trenutkih, npr. ob smrti staršev in še čem.

Letos poleti je izšla vaša nova obsežna monografija Didaktika književnosti pri pouku slovenščine (2020), ki je nadgradnja predhodnih monografij Poglavlja iz didaktike književnosti (2004), Skice za didaktiko književnosti (1991) in Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi (2012) ter številnih znanstvenih in strokovnih člankov, dopolnjena in razširjena z novimi spoznanji, ki ste jih v zadnjih letih nabrali pri poučevanju študentov, ob praktičnih nastopih, pri pisanju in recenziranju gradiv, sodelovanju v kurikularnih procesih načrtovanja in preverjanja ter na številnih seminarjih za učitelje. Vsi, ki delamo na kakršnemkoli področju vzgojno-izobraževalnega dela, pri vas zelo cenimo, da imate pri svojih objavah vedno v mislih svoj ciljno publiko, tj. študente, učitelje, pedagoške svetovalce in raziskovalce. Kako bi danes opredelili dobrega učitelja slovenščine?

Specialna didaktika je po svoji naravi namenjena ciljni publiko, kot ste jo opredelili. V razmerju učenec – učitelj torej učitelju, čeprav si nekateri zmotno predstavljajo, da mora neposredno dajati rezultate pri učencih. A ti se pokažejo pri delu dobrega učitelja, kar vseskozi čutijo tudi učenci sami.

Dober učitelj je po mojem mnenju po eni strani pedagoško dosleden v svojih zahtevah do sebe in učencev. S svojimi pristopi preprečuje kampanjsko učenje in branje, ki daje mnogo slabše rezultate kot sprotno delo in preverjanje, kar pomeni, da učitelj spodbuja pri učencih kontinuirano življenje z določeno vsebino in njeno postopno ponotranjenje. Za to pa mora svoje delo skrbno načrtovati in se pripravljati na raznovrstne oblike poučevanja, pač glede na njihovo primernost za zastavljene cilje. Velika past je zdrs v trivialnost in »igračkanje« v imenu »ustvarjalne in prijazne šole«, če npr. učenci kar naprej pišejo ustvarjalne spise, obnove besedila pa ne znajo zapisati ali povedati. Po drugi strani pa mora imeti učitelj svoj predmet in poučevanje rad, kar morajo začutiti tudi učenci. Pri učencih je dobro sprejeto, če mimogrede navrže kakšno zgodbo iz sodobnega literarnega ali kulturnega življenja, poroča o kulturnem dogodku, ki se ga je udeležil, navaja k sledenju in poročanju tudi učence.

Tako je več možnosti, da učenci pridobijo občutek, da se književnost, jezik in kultura ne spoznavajo in potrebujejo le v učilnici za slovenščino, ampak so na veliko načinov povezani z življenjem posameznika.

Vzroke za nizko bralno in književno kulturo javnost rada naprti pouku književnosti, a so vzroki širši. Kje danes ob splošni družbeni marginalizaciji vidite ključne pozitivne plati pouka slovenščine?

Najlažje in tudi za pridobivanje javnosti hvaležno je vzroke za slabo bralno in književno kulturo naprtiti pouku slovenščine in preobremenjenim slovenistom, ki nimajo energije za permanentno dokazovanje svojega dela. Literarni sociologi pa že dolgo ugotavljajo, da se književnost v sodobni družbi marginalizira, saj tudi intelektualno radovednejši odrasli hitreje dobivajo neposredne analize družbenega dogajanja iz drugih družboslovno humanističnih ved. Manj temeljitim pa je sploh bolj udobno pridobivati hitre informacije in zabavo na spletu. Tudi šolski sistem ne spodbuja prav posebej kulturnih dejavnosti. Po neki raziskavi le 5 % osnovnih šol vključuje v vzgojni načrt skrb za kulturno dediščino in kulturo. Zato menim, da pouk književnosti za literarno in kulturno vzgojo stori največ, ne najmanj. Prav pri njem imajo učenci priložnost sistematično brati skozi vse ravni bralne zahtevnosti – branje v šoli ni namenjeno le užitku, ampak je učenje branja – in srečati različne literarne zvrsti iz preteklosti in sedanjosti. Prav priložnost, ki jo imajo vsi učenci za srečevanje z literaturo v njeni raznovrstnosti, se mi zdi danes tako kot včasih največja pozitivna plat književnega pouka.

Škoda bi bilo, če bi katero od dimenzij celostnega pouka na šolski vertikali zanemarili na račun ekskluzivističnih pogledov načrtovalcev. Zgodovina uči, da se to ni obneslo.

Tradicija književnega pouka v praksi izkazuje v osnovni šoli rabo recepcijske didaktike književnosti, kjer je pouk književnosti osrediščen na učenca, v gimnaziji pa se približuje sistemskodidaktični paradigmi, torej spoznavanju teksta v kontekstu. V drugih programih pa imamo kombinacijo didaktičnostrukturnih prvin.

Kako danes gledate na ti dve literarnodidaktični usmeritvi oz. na njuno prepletenost v realni šolski rabi?

Ti dve paradigmi sta primerljivi z modeli pouka književnosti v mednarodnem prostoru, ki temelji na raziskavah literarne zmožnosti in bralnega razvoja na več stopnjah. Tudi v naših učnih načrtih je zunanja diferenciacija književnega pouka v

osnovi zastavljena tako, po njej pa tudi gradiva. Pri posodobitvah bi kazalo dosledneje razdelati in posodobiti nekatere elemente, odstopanje od temeljnih smernic, kot jih opisujem v tudi v novi knjigi, pa bi se izkazalo za neproduktivno. Sama imam v spominu usmerjeno izobraževanje, ki je v vseh srednješolskih programih poskusilo na enak način kombinirati najprej sistemsko, nato pa »poglobljeno« recepcijsko - interpretacijsko paradigmo, pa ni bilo od nobene kakšnega haska, razen kadar so učitelji na svojo roko pouk prilagajali zmožnostim učencev in pristopom, v katerih so se počutili najbolj gotove. Zato se zunanja diferenciacija po izobraževalnih programih po izkušnjah zadnjih desetletij najbolj obnese.

V knjigi v poglavju o razvijanju bralne pismenosti opozarjate tudi na premajhno izkoriščenost učbenikov, vabite k večjemu povezovanju strategij jezikovnega in književnega pouka in spodbujate k več skupinskemu delu kot frontalnemu.

Dolgoletna opazovanja pouka so pogosto pokazala, da učenci uporabljajo berila samo za branje literarnih besedil pri pouku, t. i. analiza pa se dogaja ob kopijah učnih listov. Učenci ne rešujejo vprašanj v učbenikih, ki so usmerjena v različne dejavnosti na več ravneh, ki omogočajo kompleksen razvoj literarne zmožnosti in so strokovno pregledana. Ob tem pa se v odgovorih pričakuje tvorjenje celostnih povedi in besedil, ki jih je treba, če se zahteva pisanje, pisati na roko – koliko učinkov to prinaša, si lahko odgovori vsak razmišljujoči praktik! Tudi razlage učne snovi v učbenikih so po obsegu in globini primerne, da se jih učenci lahko tudi samostojno učijo, kar lahko počnejo doma. Pri pouku pa naj namesto zapisovanja obsežnih razlag konteksta rajši berejo literaturo, kar je bolj zahtevno in mora biti bolj podprto z učiteljevo prisotnostjo. Seveda pa bi bilo za vse to treba imeti učbenike tudi doma, za individualno delo, ne pa jih puščati v šolski omari. Vzgojni učinek pogostejše rabe učbenika je tudi navajanje na delo s knjigo, kar je pomembna sestavina odnosa do nje in književne kulture. Spremljevalni instrumentarij v berilih tvorijo neumetnostna besedila, ki omogočajo sprejemanje in tvorjenje raznovrstnih prav tako neumetnostnih besedil. Hkrati berila omogočajo opazovanje jezika v funkciji, od besedišča do slovnice, glasno branje umetnostnih besedil je lahko odlična pravorečna vaja itd. Zato bi bilo prav spodbudno, če bi učenci ob določenem poglavju iz jezika razširili pridobljeno znanje tudi na opazovanje literarnih besedil, in obratno.

En del profesionalne kompetence učitelja razmišljujočega praktika je tudi razmislek, evalvacija, samoopazovanje.

Refleksija o izvedbi oz. samoevalvacija in opazovanje na kolegialnih hospitacijah sta nekako bolj pogosti in ustaljeni pri učiteljih začetnikih kot med že izkušenimi učitelji. Zakaj se po vašem mnenju kolegialno opazovanje pedagoških ur v naših šolah ni bolje uveljavilo?

Po mojem sta dva razloga: to pri nas ni v navadi, vodstva šol in zavod za šolstvo tega ne spodbujajo, po drugi strani pa se učitelji bojijo »kritike« in tega početja ne jemljejo kot izobraževanje, ampak kot izpostavljenost neugodni socialni situaciji. Študenti so se pri mojih urah takih opazovanj navajali, a v realnem šolskem okolju se to ne prakticira. Kolegi med seboj ne hospitirajo, to početa le mentor in ravnatelj v obdobju pripravništva. In ravnatelj po navadi tudi ne ve nič bistvenega svetovati, saj ne more poznati didaktike vseh predmetov.

Nam lahko predstavite delo sekcije Dajmo priložnost slovenščini in projekt Všeček za slovenščino. Od kod vam ideja zanj in kakšni so odzivi javnosti?

Tega sem se domislila med predsedovanjem Slavističnemu društvu Slovenije. Namen je bil ob preprostih jezikovnih vprašanih širiti zavest o jeziku med odraslimi uporabniki neslovenisti v delavnicah, organiziranih v različnih ustanovah, društvih, med pedagoškimi kolektivi itd., in po drugi strani razširiti prisotnost slavističnega društva v širši javnosti, za kar se po izgubi pristojnosti za organizacijo tekmovanja za Cankarjevo priznanje ne skrbi več dovolj. Prireditel Dajmo priložnost slovenščini je je zasnovana tako, da kratkemu informativnemu delu sledi kratek test, v katerem udeleženci rešujejo jezikovne zanke iz pravopisa, oblikoslovja, slogovne rabe idr. Odgovore skupaj pregledamo in točkujemo. Najboljši trije dobijo priznanje »všeček za slovenščino« in pravico do udeležbe na vseslovenskem tekmovanju. Slednje je bilo doslej žal le enkrat. Načrtovano je bilo tudi za letos, a korona kriza je preprečila tako delavnice kot sklepno tekmovanje. Upajmo, da le začasno. Rada bi na tem mestu spodbudila sloveniste, ki to berejo, da tako delavnico predlagajo v svojih kolektivih kot eno od izobraževanj za njihov učiteljski kolektiv. Prav neverjetno je, kako živahne razprave se razvijejo in kako postanejo udeleženci spet enkrat pozorni na sicer samoumevno rabo jezika.

Prosti čas najraje preživljate v Semiču v Beli krajini, kjer je bil rojen vaš oče, pesnik Lojze Krakar. Nam lahko zaupate, kaj vas sprošča v prostih trenutkih?

V Semiču ni le prosti čas, ampak je s staro hišo in zemljo okoli nje tudi kar veliko dela. K sreči za zemljo skrbi mož,

meni pa bolj ostaja notranje delo. Veliko delam tudi strokovno, berem besedila za strokovne ocene, pišem svoje prispevke ipd. Rada grem tudi na sprehod ali pohod po okoliških vzpetinah, ki jih ne manjka, rada izpred hiše opazujem ob sončnem zahodu petdeset odtenkov zelene, ki se raztezajo do hrvaškega obzorja, rada grem prav ob takem času tudi na kozarček pogovora k sosedovi zidnici. Poleti se zapeljem na kopanje h Kolpi, pa tudi do Dolenjskih Toplic ni daleč. Življenje je v Semiču bolj enostavno, problemi manj nagnjeni. Vključujem se tudi v pripravo vsakoletnih kulturnih prireditel, imenovanih Krakarjevi dnevi, ko gostimo kulturnike z različnih koncev Slovenije. Prav za kulturno delovanje so mi pred tremi leti podelili naziv častne občanke.

Zdaj ste že nekaj let upokojeni. Kako se počutite, imate še kakšne načrte, povezane z našo stroko?

Nisem ena od tistih, ki bi v pokoju samo uživala. Včasih je tudi praznina, pogrešanje socialnih stikov in sodelovanja. Po drugi strani pa mi ustreza, da ni več treba vsak dan hiteti tako kot včasih, ko so se naloge pogosto prekrivale in sem bila v kar prevelikem stresu, kako bom uspela v tesnih rokih opraviti vse zadolžitve, od sestankov do priprav referatov in pouka, na kar vse se je bilo treba poprej še temeljito pripraviti. Zdaj delam lahko bolj ležerno, in si vzamem čas tudi zase. A z delom ne želim čisto prenehati, saj se znanje in izkušnje, ki jih lahko predajam, niso upokojile z administrativno upokojitvijo. Če bo izražena želja, bom prav rad prišla predavat učiteljem na kakšno šolo, to se mi še vedno zdi zelo produktivno.

Kakšno je vaše sporočilo učiteljem, ki so v teh negotovih časih prisiljeni pouk izvajati na daljavo?

Ne vem čisto dobro. A po mojem ne morejo udariti mimo, če ravnajo kolikor mogoče tako kot v razredu. Pri poučevanju je še vedno mogoče spodbujati delo s knjigo, tako da imajo učenci pri digitalni uri berilo pri sebi. Najbolj zahtevno je po mojih izkušnjah ocenjevanje na daljavo. Jaz sem to rešila tako, da sem vsakemu študentu dala drugačno individualno nalogo za reševanje vsakomur drugačnega problema. A študentov je bilo le 20. Zavedam se, da je to v velikih skupinah težje. Vseeno pa delo s knjigo in pogovor ob njej lahko poteka tudi po zoomu. Kajpak pa je to daleč od enakovrednega živemu socialnemu stiku. In bistveno bolj zamudno za učitelje.

Predvsem pa želim učiteljem, učencem in vsem nam čim več zdravja in vedrine.



stavek
predmet
pravljica
vejica
izvor
pesnik
ostavak
predmet
pravljica
vejica
izvor
pesnik

DIDAKTIČNI IZZIVI

- Nastja Stropnik Naveršnik | **Obravnava književnih besedil pri pouku slovenščine v 6. in 7. razredu z de Bonovim orodjem CoRT**
Discussion of Literary Texts in Slovenian Language Lessons in 6th and 7th Grade Using de Bono's CoRT Method | **19**
- Martina Čapelnik | **Nadarjeni učenci in inovativni pristopi pri obravnavi konstruktivizma**
Gifted Pupils and Innovative Approaches to Discussing Constructivism | **27**
- Ernesta Dejak Furlan | **Večplastnost dela z dijaki tujci**
Multi-Layered Work with Foreign Secondary School Students | **33**
- Vanja Novak | **Valentin Vodnik – od ideje do filma**
Valentin Vodnik from Idea to Film | **41**
- Mag. Gabriela Zver | **Preverjanje domačega branja na daljavo**
Assessing Required Reading at a Distance | **45**
- Zdenka Holsedl Pertoci | **Pouk slovenščine v nižjem poklicnem izobraževanju**
Slovenian Language Lessons in Lower Vocational Education | **55**
- Irena Velikonja Kolar | **Problemsko-ustvarjalni pouk slovenščine v gimnaziji: od preučevanja virov do nastopa na okrogli mizi**
The Creative Problem-solving Classes in the High School: from Studying Sources to a Panel Discussion Presentation | **60**

Nastja Stropnik Naveršnik | Osnovna šola Mokronog

Obraznava književnih besedil pri pouku slovenščine v 6. in 7. razredu z de Bonovim orodjem CoRT

Discussion of Literary Texts in Slovenian Language Lessons in 6th and 7th Grade Using de Bono's CoRT Method

Izvleček

V prispevku predstavljam primer obravnave Magajnovega književnega besedila *Ananas* v 6. razredu in Levstikovega Martina Krpana v 7. razredu z orodjem CoRT. Pri obravnavi obeh književnih besedil sem poleg klasičnih učnih metod pouk popestrila z orodjem CoRT, in sicer z orodji PNZ (pozitivno, negativno, zanimivo), SDL (stališča drugih ljudi), PPP (prve pomembne prioritete) in AMI (alternative, možnosti, izbire), vsa orodja so iz prvega sklopa, ki razvija širino. Z orodjem CoRT sem pri učencih spodbudila osredotočeno, ustvarjalno mišljenje, timsko delo, toleranco do različnih mnenj, pogled na problem z različnih vidikov.

Abstract

The article presents an example of discussing the literary text *Ananas* by Bogomir Magajna in the 6th grade and *Martin Krpan* by Fran Levstik in the 7th grade using the CoRT method. In addition to using conventional teaching methods when discussing both literary texts, I made the lesson more interesting by using the CoRT method, namely the following tools: PMI (Plus, Minus, Interest), OPV (Other People's Views), FIP (First Important Priorities) and APC (Alternatives, Possibilities, Choices); all of these tools belong to Unit 1 that broadens thinking. Using the CoRT method, I encouraged focused and creative thinking in the pupils, team work, tolerance of diverse opinions, and viewing a problem from different angles.

Ključne besede:

pouk, književno besedilo, CoRT, ustvarjalnost, skupinsko delo

Keywords:

lessons, literary text, CoRT, creativity, group work

beseda

zaimsek

vrste besedil

glagol

poved

| 17

intonacija

met

1 Uvod

Eden od splošnih ciljev šolskega predmeta slovenščina je razvijanje ustvarjalnosti. Pouk književnosti ponuja številne priložnosti, da pri učencih spodbudimo ustvarjalno razmišljanje. Pri tem nam lahko pomaga orodje CoRT (gre za kratico angleškega izraza *Cognitive Research Trust*), ki ga je razvil malteški zdravnik, psiholog in mislec 20. stoletja Edward de Bono. Z orodjem, ki je namenjeno neposrednemu poučevanju razmišljanja kot osnovni spretnosti v šoli, spodbujamo radovednost, pogum za razmišljanje, ustvarjalnost, divergentno, fleksibilno in fluentno razmišljanje, krepimo učenčevo vztrajnost, opogumljamo učence, da generirajo nove in nenavadne ideje ob sprejemanju in toleriranju napak. Učenci postajajo odprti za poglede in stališča drugih ljudi (de Bono, 2014).

V šolskem sistemu, ki prisega na tradicionalni način poučevanja, je učenec v vlogi tistega, ki sprejema, učitelj pa v vlogi tistega, ki posreduje znanje. Takšno poučevanje je zavirajoče, ne spodbuja učenčeve ustvarjalnosti, temveč spodbuja reprodukcijo znanja, ki jim ga (večinoma) frontalno posredujejo učitelji (Rutar Ilc, 2004). Naloga učitelja ni postreči z gotovim znanjem, pač pa spodbuditi učence, da sami pridejo do znanja z lastnim odkrivanjem. Pri učencih sem želela izvabiti radovednost, zanimanje in aktivno vlogo pri pridobivanju in usvajanju znanja, posledično pa razvijati kompetenco ustvarjalnost. V pouku književnosti sem videla ogromno priložnost za vse to, zato sem začela v načrtovanje svojih ur vnašati orodja CoRT.

2 Predstavitev orodja CoRT

2.1 Kaj je CoRT?

CoRT temelji na konceptu lateralnega mišljenja. Tehnike razmišljanja so bile aplicirane v izobraževanje – od osnovnošolskega pa vse do univerzitetnega. Primerne so za otroke od šestega leta starosti do odraslosti in za ljudi različnih sposobnosti. Gre za metodo eksplicitnega učenja razmišljanja, ki je strukturirana kot kurikulum. Obsega šest sklopov po deset lekcij. Vsako orodje ima svoje ime in iz imena izpeljan trimesni akronim (Gnamuš Tancer, 2016). Orodja so preprosta, praktična in uporabna za širok razpon življenjskih situacij. Poučevanje CoRT temelji na preprostosti, praktičnosti, jasnosti, osredotočenosti (de Bono, 1986). V Sloveniji na več šolah poteka interesna dejavnost »šola razmišljanja«, izvajajo pa jo učitelji, ki opravijo izobraževanje CoRT. Ti učitelji lahko svoje znanje vnašajo tudi v pouk predmeta, ki ga poučujejo.

2.2 Cilji orodja CoRT

Cilji, ki jih učitelji z metodami CoRT spodbujajo pri učencih oziroma skušajo doseči, so (Mulej, Tancer, 2014):

- spodbujanje radovednosti, poguma za razmišljanje in vztrajnosti;
- razvijanje usmerjene pozornosti in občutljivosti za probleme;
- spodbujanje divergentnega, fleksibilnega in fluentnega razmišljanja;
- opogumljanje h generiranju novih in nenavadnih idej ob toleriranju napak;
- razvijanje spoznavne in metaspoznavne strategije pri reševanju težav s področja razmišljanja in spodbujanje reševanja ustvarjalnih nalog;
- spodbujanje skupinskega dela;
- spodbujanje odprtosti in tolerance za poglede in stališča drugih ljudi.

Predstavlja bom primer uporabe orodja CoRT, in sicer pri pouku književnosti v 6. in 7. razredu osnovne šole.

3 Primer obravnave književnega besedila Ananas Bogomira Magajne v 6. razred

3.1 Načrtovanje in izvedba učnega sklopa

Za obravnavani učni sklop sem načrtovala 3 šolske ure. Prvo šolsko uro smo književno besedilo prebrali, besedilo sem na glas brala jaz. Učencem sem dala nekaj minut, da strnejo svoje misli. Nato sem jih vprašala, kaj menijo o prebranem. Pogovorili smo se o njihovih opažanjih, mnenjih, čustvih, krivicah, ki so jih začutili, revščini, lakoti. Ustno smo se pogovorili o književnem prostoru in času, glavnih osebah, pripovedovalcu. Drugo šolsko uro so učenci delali v skupinah (učilnico so temu primerno pripravili). Vsaka skupina je besedilo obnovila, nato pa odgovarjala na vprašanja iz določenega sklopa (prijateljstvo, družina, kraja, revščina, kazen). Sledilo je poročanje, drugi učenci so lahko dopolnili odgovore ali predstavili svoje videnje. Tretjo šolsko uro so učenci v skupinah z orodjem CoRT poglobljeno razmišljali o prebranem.

3.2 Cilji/nameni učenja

Ob prebranem književnem besedilu sem zastavila naslednje operativne cilje in standarde znanja, ki naj bi jih učenci dosegli (Učni načrt, 2018).

- Učenci berejo/poslušajo svoji starosti primerna književna besedila in govorijo o njih.
- Razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnega besedila.
- Ločujejo glavne in stranske književne osebe in utemeljujejo svoje ugotovitve; zaznavajo, primerjajo ter presojujejo ravnanje, govorjenje in mišljenje oseb.
- Vživljajo se v književno osebo, ki je drugačna od njih, in se od nje kritično distancirajo.
- Razberejo sporočilo besedila.
- Določijo teme, kraj in čas dogajanja.

3.3 Potek učnega sklopa

Obravnava književnega besedila z orodjem CoRT

Oblikovala sem naključne skupine (vsak učenec je izvlekel list, učenci z enakim geometrijskim likom so tvorili isto skupino). Skupine so se posedle po različnih koticah učilnice in si pripravile pisalo ter se dogovorile, kdo bo zapisovalec in kdo bo kontrolor časa. Za učence 6. razreda je bila to prva ura uporabe orodja CoRT, zato sem jim najprej razložila, kaj bomo delali in kako se bomo lotili naloge. Povedala sem jim, da bodo vse skupine delale enako nalogo, čas bo omejen na 3 minute, peščena ura na učiteljski mizi pa bo merila čas. V skupinah so vsi učenci enako pomembni, upoštevajo naj ideje vseh. Pri tvorjenju idej ni pomembno, čigava ideja je, saj delajo kot skupina. Med delom naj ne vrednotijo idej. Čas naj čim bolj izkoristijo za iskanje rešitev. Med delom se naj spodbujajo, ne kritizirajo. Ko se bo čas iztekel, bodo odložili pisalo, sledilo bo poročanje. Učencem nisem povedala, kdo je avtor teh orodij, povedala sem le, da se orodje imenuje PNZ in da bomo najprej bomo iskali pozitivne (P), nato negativne lastnosti (N), na koncu pa zanimivosti (Z).

Prvo uporabljeno orodje je bilo PNZ.

Orodje PNZ (pozitivno, negativno, zanimivo) uporabljamo kot obravnavo idej, predlogov in pobud, saj orodje usmerja pozornost na vse tri vidike problemske situacije (de Bono, 1986). Gre za orodje, ki predstavlja enostaven, celovit in raziskovalni pregled. Najprej navedemo vse prednosti, nato vse slabosti, potem pa še stvari, ki niso niti dobre niti slabe, ampak so zanimive, fantazijske, vredne omembe. Zaporedje mora biti vedno v tem vrstnem redu (de Bono, 2014).

Naloga: Kakšen je Mário Morel (karakter, videz, osebne značilnosti)? Katere so njegove pozitivne lastnosti? Ali ima kakšno negativno lastnost? Kaj je na njem nenavadnega, zanimivega? Naredite PNZ.

Učenci so najprej 3 minute razmišljali o prednostih, pozitivnih lastnostih glavnega lika Mária Morela. Sledilo je poročanje skupin. Učence sem opozarjala, naj poslušajo predhodne skupine in dopolnijo le s tistimi rešitvami, ki jih nismo slišali. Nato so učenci v skupinah razmišljali o negativnih, slabih lastnostih lika. Ponovno je sledilo poročanje, tokrat je začela druga skupina, sledile so jim ostale. Nazadnje so učenci v skupinah razmišljali o zanimivih, nenavadnih stvareh, ki so povezane z Máriem. Sledilo je poročanje, tokrat je začela tretja skupina.

Pozitivne lastnosti Mária Morela	Prijazen, skromen, pošten, pravičen, radodaren, skrben do drugih, samostojen, pripravljen deliti med prijatelji, je mož beseda, saj je upošteval pravilo, da si vse delijo, čeprav je bil zelo lačen, ima zelo lepe bele zobe, ima zelo dobre prijatelje in tudi sam je dober prijatelj, je dobrega srca, ananas je sprva hotel deliti z mamo, četudi ga ta tepe, ni zamerljiv.
Negativne lastnosti Mária Morela	Lačen, slabo oblečen, bos, skuštran, ukradel je ananas, krivde ni priznal, le jokal je, dovolil je, da so za njegov zločin kaznovali drugega, ni iskal rešitev za boljše življenje – lahko bi se šolal in rešil revščine, lahko bi šel delat in tako finančno pomagal svoji materi.
Zanimivosti, nenavadnosti Mária Morela	Bil je nezakonski sin; ni vedel, kako se je ananas; veliko časa je preživel sam; ni poznal očeta, a ga tudi ni poiskal, morda njegov oče sploh ni vedel, da se mu je rodil sin; z mamo se ni nikoli pogovarjal o očetu; bil je žrtev nasilja, a mu ni nihče pomagal; prijatelji vedo, da ga mati pretepa, a nič ne ukrenejo glede tega; zamorec mu je podaril ananas in hotel narediti nekaj dobrega, pravzaprav pa ga je zapeljal v skušnjava, nekega dne je zagotovo odšel v Ameriko in tam imel lepše življenje.

Liste, na katere so učenci zapisovali svoje ideje, smo nalepili na tablo. Dobili smo ogromno pozitivnih in negativnih lastnosti ter zanimivosti Mária Morela. Izgnili smo se enoznačni opredelitvi, kakšen je Mário, hkrati pa smo dobili številne izhodiščne teme za pogovor, npr. kaj pomeni nezakonski sin, koliko takšnih otrok je bilo nekoč in koliko jih je danes, kakšno je bilo življenje v 19. stoletju, ali je Peter pravilno ravnal, kako bi ravnali učenci na njegovem mestu, katere lastnosti so njim pomembne pri njihovih prijateljih ...

Drugo uporabljeno orodje je bilo SDL.

Orodje **SDL** (stališča drugih ljudi) je kristalizacija postopka, pri katerem učenci namerno in zavestno iščejo stališča drugih ljudi, na situacijo ne gledajo s svojimi očmi in vrednotijo dejanj, ampak se vživijo v like – gledajo z očmi drugih in jih skušajo razumeti (de Bono, 1986). Gre za orodje, ki usmerja pozornost in širi zaznave. SDL se ukvarja s stališči ljudi, zato je prvi korak ta, da naštejemo vse ljudi, ki jih stvar zadeva. Drugi korak je, da se vživimo v kožo vsakega od teh ljudi in razmišljamo oz. čutimo kot on (de Bono, 2014).

Naloga: Tatvina je imela za književne junake različen pomen. Kakšna stališča, vrednote zagovarja vsak od naštetih – Mário, Peter in prijatelji, branjevka, poveljnik? Naredite SDL.

Vse skupine so dobile oranžen list, na katerem je bila zapisana naloga in razpredelnica. Učenci so imeli 3 minute časa za razmislek o stališčih vsake književne osebe. Sledilo je poročanje. Nato so razmišljali za naslednjega in spet je sledilo poročanje in tako naprej.

Na tablo smo prilepili vse liste, nastala je tabela stališč vseh književnih oseb. Učenci so se pri tej nalogi vživeli v vsakega od akterjev in skušali razumeti, zakaj je ravnal, kot je. Zdaj niso več gledali na dejanja branjevke ali poveljnika kot slaba lika, ampak so ju razumeli. Izognili so se posplošenemu sojenju, da je Mário ubog in reven otrok, branjevka pa slaba oseba, ker je krajo prijavila.

4 Primer obravnave književnega besedila Martin Krpan Frana Levstika v 7. razredu

4.1 Načrtovanje sklopa

Učenci v 7. razredu skladno z učnim načrtom spoznajo literarni pojem pripovedka, spoznajo avtorsko in ljudsko pripovedko ter razliko med njima. Prav tako je po učnem načrtu obvezno celostno branje literarnega dela Frana Levstika *Martin Krpan*. Za učni sklop sem načrtovala 7 ur, in sicer za branje literarnega dela v celoti (z metodo dolgega branja, sprotno razlago neznanih besed in besednih zvez, 3 ure), spoznavanje avtorja in njegovih del (1 ura), usvajanje literarnega pojma (umetna pripovedka in ponovitev literarnih pojmov (1 ura) in vsebinsko analizo z orodji CoRT (2 uri).

SDL:

Mário Morel	<ul style="list-style-type: none"> - Ananas je ukradel, saj so si prijatelji zaželeli, da bi se še kdaj posladkali, - kradel je zaradi »izziva« s Petrom, - ni želel izpasti kot »boječka« ali mehkužec, - prijateljem je želel dokazati, da je pogumen, - ko so jih dobili, se je zavedal krivde, a ga je bilo strah posledic, - je žalosten in razočaran, da so jih policisti ujeli.
Peter in prijatelji	<ul style="list-style-type: none"> - Žal mu je, da je izzival Mária, - čuti krivdo za tatvino, zato prevzame krivdo nase, - je zelo dober prijatelj z Máriem, ne želi, da je Mário tepen, zato prevzame krivdo nase, - želi rešiti Mária pred fizičnim nasiljem policistov, - kraja je bila zanje igra, branjevki niso želeli ničesar slabega.
Branjevka	<ul style="list-style-type: none"> - Težko prigara ananase, z vsakim zelo malo zasluži, - morda ima bolnega moža, ki ne dela in skrbi zanj, - morda s prodajo ananasov preživlja celo družino, - je poštena in želi poštenost tudi od drugih, - ni poznala zgodbe Mária in otrok, ni vedela, da bodo tepeni, - krajo je prijavila, ker je mislila, da bo morda dobila sadež nazaj, - krajo je prijavila, ker so se kraje že večkrat zgodile.
Poveljnik	<ul style="list-style-type: none"> - Ima zelo strogega šefa, boji se, da bi šef kaznoval njega, če on ne bi kaznoval otrok, - strah ga je, da bi se kraje ponavljale, - želi ohraniti spoštovanje med ljudmi in red na ulici, - samo opravlja svojo službo, da preživlja družino, - je bil tudi sam kdaj žrtev nasilja in ima takšen vzorec vzgoje, - je dobil že več pritožb o krajah sadežev na tržnici.

4.2 Cilji/nameni učenja

V obravnavi učnega sklopa sem predvidela naslednje operativne cilje in standarde znanja. Cilji so (Učni načrt, 2018):

- Učenci berejo svoji starosti primerna književna besedila in govorijo o njih.
- Razvijajo recepcijsko zmožnost – doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih besedil.
- Ločujejo glavne in stranske književne osebe in utemeljujejo svoje ugotovitve; zaznavajo, primerjajo ter presojujejo ravnanje, govorjenje in mišljenje oseb.
- Vživljajo se v književno osebo, ki je drugačna od njih, in se od nje kritično distancirajo.
- Ugotavljajo dogajalni čas in dogajalni prostor.
- Opazujejo vzročno-posledična in časovna razmerja med dogodki v besedilu (zgodb/fabula).
- Obnavljajo dogajanje.
- Iščejo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila.
- Vedo, kdo je avtor književnega besedila in ga ločijo od pripovedovalca.
- Poznajo in uporabljajo strokovni izraz pripovedka ter ga znajo opisati.
- Pregledno poznajo književnika Frana Levstika (življenje in delo).

4.3 Potek učnega sklopa

Z metodo dolgega branja smo prebrali celotno besedilo Frana Levstika z naslovom *Martin Krpan*, v slovarju poiskali neznane besede, razložili stalne besedne zveze. Po prebranem delu in čustveno-spoznavnem premoru so učenci predstavili svoja občutja, refleksije, misli.

Obravnava književnega besedila z orodjem CoRT

V nadaljevanju smo oblikovali skupine, in sicer 5 skupin po 4 učence. Učenci so v takšni skupini delali dve šolski uri. Razdelitev učencev v skupine je bila naključna. Tokrat sem izbrala metodo štetja do 5. Način razvrščanja otrok v skupine je zelo pomemben. Zaželeno je, da je skupina heterogena glede na spol, sposobnosti in interese posameznika, saj bo to spodbudilo raznolike poglede, posledično pa večje število raznolikih odgovorov.

Predpogoja za dobro skupinsko delo sta občutek varnosti (učenci se v razredu dobro počutijo in si upajo izraziti svoje mnenje, ni jih strah zasmehovanja sošolcev) in enakopravnost oz. pravična razdelitev dela v skupinah (vsi člani skupine se trudijo po svojih najboljših močeh, da bi čim več prispevali k skupnemu cilju).

Skupine so se posedle po različnih kotičkih učilnice in si mize pripravile tako, da so sedeli v krogu. Vsaka skupina je pripravila pisalo in se dogovorila, kdo bo zapisovalec in kdo bo kontrolor časa.

Podala sem navodila in razložila, kako bo potekalo delo:

Vsaka skupina bo dobila list z vprašanjem. Skupine na moj znak odkrijete list in istočasno začnete z reševanjem (preberete vprašanje in odgovorite). Čas reševanja je omejen na 3 minute. Ko bo čas minil, morate odložiti pisalo. Sledilo bo poročanje. Prva skupina bo prebrala vse odgovore, vsaka naslednja pa le odgovore, ki jih še nismo slišali. Tako se bomo izognili ponavljanju odgovorov in prihranili čas, naloga skupine pa je, da dosledno sledi, kateri odgovori so že bili podani in kateri še ne.

Prvo uporabljeno orodje je bilo PNZ.

Naloga: Kakšen je Martin Krpan (karakter, videz, osebne značilnosti)? Katere so njegove pozitivne lastnosti? Ali ima tudi kakšne negativne lastnosti? Kaj je na njem nenavadnega? Naredite PNZ.

Vse skupine so dobile rumen list, na katerem je bila zapisana naloga: Naštej čim več pozitivnih lastnosti Martina Krpana. Čas za reševanje naloge je bil omejen na 3 minute. Učenci so razmišljali le o pozitivnih lastnostih Martina Krpana. Sledilo je poročanje. Nato so skupine dobile zelen list, na katerega so zapisovale negativne lastnosti lika. Sledilo je poročanje, tokrat je začela druga skupina. Vsaka naslednja je dopolnjevala odgovore s tistimi rešitvami, ki jih še nismo slišali. Nato so skupine dobile moder list, na katerega so zapisale vse, kar je nenavadno oziroma zanimivo pri Martinu Krpanu. Ponovno je sledilo poročanje, tokrat je začela tretja skupina.

Pozitivne lastnosti Martina Krpana	Pogumen, spreten, vesel, smešen, pravičen, pameten, deloven, skrben, odločen, močan, velik, neustrašen, prijazen do ljudi, znal se je postaviti zase, samostojen, priden, zadovoljen, skromen, velik domoljub, zvit, prebrisan.
Negativne lastnosti Martina Krpana	Hitro se razjezi, izbirčen, samovšečen, požrešen, bojeviti, jezen, nevljuden, redkobeseden, mrk, nesramen, grob, tihotapec, lažnivec, ubijalec, zelo zahteven, nesramen, goljufivec, predrzen, grdo se izraža.
Zanimivosti o Martinu Krpanu	Požrešen, veliko je spil, a nikoli ni bil pijan, bil je suh, a izredno močan, bil je siromak, a nikoli ni prosil za finančno pomoč, dvignil je kobilo, imel je nadnaravno moč, ni hotel poročiti cesarjeve hčere, ki so mu jo ponudili v zakon, premagal je petnajst ljudi, ni pogrešal žene, pojedel je ogromno količino hrane, močnejše je od ljudi, ki so večji od njega.

Ugotovili smo, da smo pri Martinu Krpanu prepoznali ogromno pozitivnih in negativnih lastnosti, prav tako pa so bili učenci osredotočeni tudi na zanimivosti, ki bi jih morda pri splošnem vprašanju »Kakšen je Martin Krpan?« prezrli. Na tablo smo enega pod drugim nalepili vse rumene liste, zelene in modre ter si ogledali, katere lastnosti vse smo prepoznali v Krpanu.

Drugo uporabljeno orodje je bilo PPP.

Orodje PPP (prve pomembne prioritete) pomeni kristalizacijo postopka izbire najbolj pomembnih idej, dejavnikov, ciljev, posledic. Učenci iz idej, ki so se jih domislili (ko skušajo dobiti čim širši pogled na situacijo), prepoznajo tri najbolj pomembne (de Bono, 2014).

Naloga: Naštev 3 najpomembnejše lastnosti Martina Krpana. Naredite PPP.

Učenci so v skupinah razmišljali o treh najbolj pomembnih Krpanovih lastnostih. S pomočjo vseh že naštetih lastnosti, ki smo jih zbrali na tabli, je vsaka skupina izbrala tri najpomembnejše in jih zapisala na papir. Spet so bili časovno omejeni na 3 minute. Ko se je peščena ura iztekla, so odložili pisala. Vsaka skupina je prebrala svoje tri najpomembnejše lastnosti, jaz pa sem jih napisala na tablo. Če je lastnost povedala že predhodna skupina, sem ji pripisala krogec.

Lastnost	Beleženje odgovorov	Skupno število
prijazen	•	1
pogumen	••••	4
odločen	••••	4
močan	•	1
pravičen	•	1
neustrašen	•••	3
bojeviti	•	1

Po poročanju vseh petih skupin smo dobili zapis sedmih lastnosti, od tega sta bili dve izbrani štirikrat, ena pa trikrat. Tako smo kot razred dobili tri lastnosti, ki se nam zdijo najpomembnejše pri Krpanu. V razpravi smo se pogovorili, zakaj se jim zdijo te lastnosti pomembne.

Tretje uporabljeno orodje je bilo SDL.

Naloga: Martin Krpan je posekal najlepšo lipo na dvornem vrtu in se s tem zameril cesarici. Cesarica je bila besna. Cesar ni rekel nič. Kakšna so stališča cesarice, cesarja in Martina Krpana? Naredite SDL.

Vse skupine so dobile oranžen list, na katerem je bila zapisana naloga in razpredelnica. Najprej so učenci 3 minute razmišljali, kakšna so bila stališča cesarja in našteji čim več stališč za njegovo ravnanje. Sledilo je poročanje. Nato so razmišljali, kakšna so bila stališča za ravnanje cesarice. V 3 minutah so nanizali čim več idej. Spet je sledilo poročanje. Na koncu pa so razmišljali, kakšna stališča oz. vrednote so vodile Martina Krpana. Po iztekajočih se 3 minutah je sledilo poročanje.

Nastala je tabela stališč vseh treh junakov. Učenci na Krpanovo dejanje niso gledali s svoje perspektive, temveč so na ta dogodek gledali skozi oči cesarja, nato so se vživeli v cesarico, zakaj je besna, na koncu pa so skušali razmišljati še kot Martin Krpan. Tako smo se izognili posplošenemu sojenju Krpanovega dejanja.

SDL:

Cesar	<ul style="list-style-type: none"> - Bal se je svoje žene, - bil je »copata«, cesarica je vedno imela glavno besedo, - lipa mu sploh ni bila všeč in si jo je tudi sam želel posekati, a se je bal odziva svoje žene, - vedel je, da je ta les super za orožje, - ni maral lipe, saj ga je spominjala na mrtvega sina, zato je bil vesel, da jo je Krpal posekal, - bil je navdušen, saj bo lahko sedaj zasadil vinograd, a tega ni hotel priznati ženi, - lipa je metala senco na dvorišče, kar cesarju ni bilo všeč, - zaradi debelega debla ni videl skozi okno spalnice, sedaj bo lahko videl, zato je bil navdušen, da lipe več ni, a je to prikrival.
Cesarica	<ul style="list-style-type: none"> - Lipa je bila njeno najljubše drevo na vrtu, - lipa je bila njeno rojstnodnevno darilo: stara je bila toliko kot ona, saj jo je zasadil njen oče, ko se je rodila, - lipa je cesarico spominjala na mrtvega sina, saj sta se včasih igrala na vrtu pod lipo, zato je želela spomin nanj, - cesarica je imela na tej lipi gugalnico, - cesarica je hotela imeti nadzor nad vsem dogajanjem na dvoru in jo je razjelo, da je ni nihče vprašal za dovoljenje, - cesarica je nabirala cvetove te lipe za čaj, - cesarica je bila navdušena, da zaradi debelega debla lipe ni nihče videl v spalnico, imela je zasebnost, - cesarica je verjela, da ima čaj listov te lipe zdravilno moč.
Martin Krpan	<ul style="list-style-type: none"> - Na Dunaj je prišel brez orodja in orožja, orodje, ki mu ga je predlagal cesar, mu ni bilo všeč, - sklepal je, da je les lipe primeren za orožje, - mislil je, da lipe nihče ne bo pogrešal, - potreboval je orodje, ki bo res močno, da bo lahko premagal Brdavsa, - lipa se je že sušila, zato je bil prepričan, da ne bo napravil škode, - vedel je, da imajo lipe magično moč, - srečal je simpatično dekle in se važil pred njo, da je zelo močan, dekle je hotelo, da izruva drevo, Krpan je to naredil, kasneje pa iz tega lesa naredil orodje.

Naslednje orodje je bilo AMI.

Orodje AMI (alternative, možnosti, izbire) pomaga učencem raziskati in najti alternativne ideje. Učenci spoznajo, da je v vsaki situaciji več možnosti in da je pomembno, da jih raziščemo, ker je lahko vnaprej manj očitna alternativa učinkovitejša kot alternativa, ki je na prvi pogled najbolj možna. Postopek AMI je poskus, da učenci usmerijo pozornost neposredno na raziskovanje vseh možnosti, ne samo očitnih (de Bono, 1986).

Naloga: Kakšne možnosti (AMI) ima Krpan, da bi obvaroval Dunaj? Naštej jih čim več.

Vse skupine so dobile rumen list, na katerem je bila zapisana naloga: Kakšne možnosti (AMI) ima Krpan, da bi obvaroval Dunaj? Naštej jih čim več. Čas je bil omejen na 3 minute. Učenci so razmišljali o alternativah, kako bi lahko Krpan obvaroval Dunaj, ne da bi se z Brdavsom spustila v boj.

AMI	<ul style="list-style-type: none"> - Krpan in cesar bi zaprla Brdavsa v ječo, - ponoči, ko bi šel Brdavs iz gostilne, bi se Krpan skril za hišo in ga prestrašil, - Brdavsa bi izgnali z Dunaja, - Brdavs in Krpan bi igrala igro kamen, škarje, papir; zmagovalec igre bi ostal na Dunaju, poraženec pa Dunaj zapustil, - Brdavsa bi zakopali v zemljo, - Brdavs in Krpan bi se mirno pogovorila in sklenila premirje, - Brdavs in Krpan bi postala najboljša prijateljca, ves Dunaj bi srečno živel, - Krpan bi cel dan jedel čebulo in na dvoboju pihnil vanj, Brdavs bi se tako prestrašil, da bi pobegnil, - Brdavsa bi prevarali z ukano, da je njegova mama umrla in mora na pogreb, - ugrabili bi Brdavsovo ženo in jo vzeli za talko, v zameno bi moral Brdavs obljubiti, da nikoli več ne bo napadel Dunaj, - Dunajčani bi zbrali celo vojsko in obkolili Brdavsa, ta bi od strahu pobegnil, - imeli bi volitve, koga sprejmejo za častnega občana (Brdavs ali Krpana); poraženec pa bi moral takoj zapustiti mesto.
------------	--

Učenci so poročali o svojih alternativah, kako bi lahko Krpan premagal Brdavsa oziroma rešil Dunaj pred sovražnikom.

Prva skupina je prebrala vse odgovore, naslednje so dopolnile z rešitvami, ki jih še niso podali predhodniki. Z nalogo so se učenci naučili, da imamo v vsaki dani situaciji nešteto možnosti, kako bomo rešili problem. Ni vedno pravilna prva rešitev, ki se nam morda zdi najbolj samoumevna ali smiselna.

5 Uresničitev učnih ciljev

Pri obravnavi obeh književnega besedila smo z učenci dosegli vse zastavljene učne cilje. Cilje doživljanja, razumevanja in vrednotenja besedila, zaznavanja in presojanja mišljenja oseb in življenja v književne osebe smo dosegli z orodjem CoRT, in sicer PNZ in SDL. Učenci v 6. razredu so se vživeli v lik Mária, razumeli njegovo stisko in razloge, zakaj se je odločil za tatvino. Poleg tega, da so se vživeli v uboge, lačne otroke, ki so podlegli skušnjavi in dobili kruto kazen, pa tudi v vlogo branjevke, ki se trudi preživeti, ki skrbno opravlja svojo službo, ki se boji, da se bodo kraje ponavljale, vživeli se v vlogo stražnika, čigar naloga je, da poišče storilca kraje, da ga kaznuje ... Učenci v 7. razredu so se vživeli v lik Martina Krpana, izgnili so se enostranskega razumevanju njegove lika, ampak so spoznali njegove dobre in slabe plati ter vse nenavadnosti, povezane z njim. Z orodjem PPT so ugotovili njegove najpomembnejše lastnosti. Z orodjem AMI so našli številne alternative, kako bi lahko pomagal cesarju, ne da bi z Brdavsom fizično obračunala. Tako so v situaciji, ki ponuja na prvi pogled le eno pravilno rešitev, našli nešteto možnosti.

6 Sklep

V članku sem predstavila dva primera obravnave umetnostnega besedila z orodji CoRT, in sicer pri obravnavi v 6. in 7. razredu. V pouk književnosti vnesla orodja PNZ, SDL, PPP, AMI. Učencem sta se zdeli najbolj zanimivi PNZ in AMI. Učne ure, pri katerih so učenci z orodji CoRT razmišljali o junakih, so bile zanimive, minile so hitro, predvsem pa so prinesle nekaj novega. Všeč jim je bilo, ker je pouk temeljil na skupinskem delu, nasmejali so se rešitvam, ki so se jih domislili, ob koncu ure pa so bili navdušeni nad številom odličnih rešitev, ki so jih skupaj oblikovali.

Pouk z orodji CoRT prinaša številne prednosti. Je odlična priložnost za učitelje, da pri pouku uporabljamo sodobnejše pristope pouka književnosti, in priložnost za učence, da pri pouku razvijajo domišljijo in ustvarjalnost, divergentno, fleksibilno in fluentno razmišljanje ter generirajo nove in nenavadne rešitve. Učenci se izogonejo enoznačnim obsodbam, ampak se vživijo v vlogo več različnih ljudi in skušajo razumeti okoliščine, ki so posameznika vodile v določena dejanja. Ugotovijo, da včasih prehitro sklepamo in si po svoje razlagamo neko dejanje, ne predvidimo pa vseh možnih rešitev. Učenci se z orodji naučijo osredotočeno razmišljati in so aktivno vključeni v pouk. Njihovo mnenje je slišano, počutijo se pomembne, saj s svojimi odgovori prispevajo k skupinskemu delu. Razvija se timski duh, krepijo se medsebojni odnosi. Spremeni se vloga učitelja – ta ni več predavatelj »pred tablo«, ampak moderator ure, ki mora aktivno spremljati dogajanje v razredu, se pogosteje odzivati na učence in se prilagajati dinamiki učne ure.

Viri in literatura:

de Bono, Edward, 2014: Naučite svojega otroka razmišljati. Maribor: Rotis.

de Bono, Edward, 1986: Edward De Bono's Cort Thinking: Teacher's Notes, Book 1 : Breadth. Debono Thinking Systems.

Gnamuš Tancer, Bojana, 2016: Učinki treninga tehnik razmišljanja po Edwardu de Bonu na učence v osnovni šoli: doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://repositorij.upr.si/Dokument.php?id=19237&lang=slv> (5. 5. 2017).

Rular Ilc, Zora, 2004: *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mulej, N., Tancer, B., 2014: De Bonova orodja razmišljanja za poučevanje razmišljanja otrok (CoRT 1 in 4) za mentorje otroškega parlamenta. *Izobraževanje in poklicna orientacija. Zbornik za mentorje/-ice in organizatorje/-ice otroških parlamentov*. Ljubljana. Zveza prijateljev mladine Slovenije. 20–23. Dostopno na: http://www.dpmozalec.si/files/2017/03/Zbornik_skupni_2014_v1.pdf (5. 5. 2017).

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina, 2018: Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Martina Čapelnik | OŠ Koroški jeklarji, Ravne na Koroškem

Nadarjeni učenci in inovativni pristopi pri obravnavi konstruktivizma

Gifted Pupils and Innovative Approaches to Discussing Constructivism

Izvleček

Ključne besede:
tim za nadarjene, nadarjeni učenci in pouk slovenščine, konstruktivizem, projekt SKUM, inovativno poučevanje

Na OŠ Koroški jeklarji nadarjenim učencem že vrsto let nudimo šolsko okolje, kjer lahko svoja znanja in sposobnosti kakovostno razvijajo. Za tovrstne učence smo oblikovali tim za nadarjene, v okviru katerega poskušam skrbeti, da nadarjeni učenci pri pouku slovenščine kar v najvišji meri izkoristijo svoje potenciale. Književna vzgoja je pomemben del pouka slovenskega jezika, saj učenci spoznavajo najrazličnejša literarna besedila. Ob umetnostnih besedilih spoznavajo še ustvarjalce, obdobja, v katerih so živeli in ustvarjali, in njihova dela. Po učnem načrtu v devetem razredu obravnavamo tudi Srečka Kosovela in konstruktivizem. V okviru projekta SKUM sem v šolskem letu 2018/2019 imela priložnost, da omenjeno učno snov podam na drugačen, inovativen način. Pri urah književnosti so devetošolci ustvarjali skupaj z umetnikom Cirilom Horjakom, skupaj z ustvarjalcem sva konstruktivizem prenesla v novo situacijo oz. sva uporabila posebno metodo dela, tj. strip, konstruktivizem so učenci spoznavali tudi na podlagi lastnega okolja (povezava s formami vivami). Tovrsten pouk se je v primerjavi s klasičnim poukom za vse deležnike izkazal kot bolj zanimiv in kakovosten, obogatil je vzgojno-izobraževalno delo, ponuja pa številne izzive za poučevanje književnosti v prihodnosti.

Abstract

Keywords:
gifted education team, gifted pupils and Slovenian Language lessons, constructivism, SKUM project, innovative teaching

For many years now, the Koroški jeklarji Elementary School has been providing gifted pupils with a school setting in which they can develop quality knowledge and skills. We have created a gifted education team for such pupils, which makes sure that gifted pupils make the most of their potential during Slovenian Language lessons. Literary education is an important part of Slovenian Language lessons, as it introduces pupils to different types of literary texts. Besides works of fiction, they also learn about the authors, the historical periods in which they lived and created, and their other works. In line with the curriculum for the 9th grade, we also discuss Srečko Kosovel and constructivism. Under the SKUM project in the 2018/2019 school year, I was given the chance to present this learning content in a different, innovative way. During literature lessons, ninth graders were being creative together with artist Ciril Horjak; he and I transposed constructivism into a new situation, or used a special teaching method, i.e. a comic book. The pupils learned about constructivism also through their own environment (association with open-air sculpture parks). Such lessons, compared to conventional instruction, have turned out to be more interesting and higher-quality for all those involved; they have enriched educational work and pose many challenges for the teaching of literature in the future.

Uvod

V prispevku so predstavljeni inovativni pristopi ob obravnavi Srečka Kosovela in konstruktivizma, ki sem jih izvajala v devetem razredu OŠ v projektu SKUM (Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo). O tandemskem pouku učitelj-umetnik so pozitivno mnenje izrazili zlasti nadarjeni učenci.

1 Delo z nadarjenimi na OŠ Koroški jeklarji

Primarna naloga šole pri delu z nadarjenimi učenci je zagotavljanje kakovostnega pouka, pri katerem učenci preživijo največ časa. Ker smo želeli delo s tovrstnimi učenci na OŠ Koroški jeklarji nadgraditi, smo poleg fleksibilne, notranje in zunanje diferenciacije pouka začeli na šoli izvajati najrazličnejše dejavnosti: delavnice za nadarjene učence druge in tretje triade, raziskovalno-ustvarjalne tabore, ekskurzije; obogatili smo pouk izbirnih predmetov in projektov itd. Z leti se je nabor le-teh širil in poglobljal, hkrati pa se je izkazalo, da je za učinkovito delo z nadarjenimi potreben timski pristop, zato smo na šoli v šolskem letu 2015/2016 ustanovili tim za nadarjene, ki skrbi za boljši pretok informacij v zvezi z delom z nadarjenimi znotraj kolektiva. Člani tima so zadolženi za obveščanje strokovnih aktivov, pospeševanje izmenjave dobre prakse in načrtovanje na področju dela z nadarjenimi. Tim pokriva vsa predmetna področja, vodi ga koordinator, člani se sestajamo večkrat letno in sproti evalviramo naše delo. Osnovni namen timskega pristopa je dvig kakovosti dela z nadarjenimi učenci. Dejavnosti, ki jih v timu načrtujemo, potekajo večinoma v popoldanskem času, med vikendi in počitnicami. Delo z nadarjenimi učenci od pedagoškega kadra zahteva veliko mero dodatnega znanja, zato se redno udeležujemo posvetov in mednarodnih konferenc na obravnavano tematiko, zlasti tistih, ki jih organizira Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

V timu za nadarjene skrbim za področje slovenščine oz. literarno-dramsko področje. Nadarjene učence pri slovenščini pripravljam na tekmovanje iz znanja, t. i. tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Priprave na tekmovanje potekajo v obliki dodatnega pouka, učence spodbujam k samostojnemu in poglobljenemu branju leposlovja; na ta način učenci širijo svoje znanje slovenščine, kar vodi k popularizaciji našega maternega jezika. Nadarjene učence 7., 8. in 9. razreda, ki želijo z raziskovalnimi nalogami in inovativnimi projekti poglobljati svoje znanje, razvijati

ustvarjalnost in krepiti vedoželjnost, vsako leto povabim, da se udeležijo gibanja Mladi raziskovalci Koroške (MRK). Nadarjeni učenci se lahko vključujejo v kulturno-umetniške delavnice. Nudimo jim širok nabor najrazličnejših dejavnosti: literarne delavnice, kjer izdajamo šolski časopis Jekleničke, ustvarjamo jubilejna glasila, pripravljamo šolske radijske oddaje, s katerimi obeležujemo pomembne državne praznike in se spominjamo pomembnih umetnikov, tako na lokalni kot državni ravni sodelujemo na literarnih in stripovskih natečajih. Organiziramo fotografske urice, ki jih izvajajo zunanji mentorji – priznani fotografi, ki mladim fotografskim nadobudnežem pomagajo do dobrih fotografij, le-te ob koncu delavnic razstavimo v avli šole. Učencem, ki se navdušujejo za fotografijo, omogočamo sodelovanje na številnih fotografskih natečajih. V zadnjem času med nadarjenimi učenci prevladuje veliko zanimanje za filmsko dejavnost, ki jo izvajamo pri izbirnem predmetu Filmska vzgoja. Na šoli vodim tudi gledališko dejavnost. Kot cilj si vsako leto zastavimo izvedbo vsaj ene gledališke predstave, s katero se predstavimo bližnjim šolam in vrtcem. Vrsto let smo se udeleževali srečanj koroških osnovnošolskih gledaliških skupin pod okriljem Koroškega deželnega teatra in ljubljanskega Otroškega festivala gledaliških sanj. S svojimi nastopi smo obogatili pravljíčne urice v Koroški osrednji knjižnici, festival Pravljična vas na Lešah, predstavili smo se starejšim občanom v Koroškem medgeneracijskem centru Ravne, z nadarjenimi gledališčniki smo prestopili tudi meje naše države in gostovali na Ljudski šoli v Železni Kapli in na šoli v Šmihelu v Avstriji. Pogosto naše gledališko delo dopolnimo s pomočjo gledališča DELA z delavnicami senčnega gledališča. Učenci, ki kažejo nadarjenost za javno nastopanje, soustvarjajo najrazličnejše kulturne prireditve, tako na šoli kot v kraju. Kot voditelji se lahko izkažejo na prireditvah ob dnevu reformacije, kulturnem prazniku, dnevu samostojnosti in enotnosti, dnevu državnosti itd. Povezujemo se s kulturnimi društvi v kraju in sooblikujemo prireditve ob materinskem dnevu, ob Kuharjevih dnevih itd. Nadarjeni učenci svojo bralno pismenost dvigujejo z bralno značko in udeležbo pri projektu branja za mlade z naslovom Bodi kul, beri ful, ki poteka v sodelovanju z Osrednjo koroško knjižnico dr. Franca Sušnika, nadarjeni so lahko sodelovali še v nacionalnem UNESCO projektu Branje – moje sanje. Učence, ki so identificirani kot nadarjeni, spodbujam k sodelovanju v številnih projektih, katerih vodja sem bila oz. sem: mednarodni projekt EUfutuR, meddržavni projekt, ki smo ga poimenovali Šolsko partnerstvo med OŠ Koroški jeklarji in Gimnazijo Alpe-Adria iz Velikovca, projekt SKUM ... Leta 2017 smo se odzvali vabilu za sodelovanje

pri mednarodnem projektu Festival solzic in soustvarili televizijsko oddajo Na lepše. V skrbi za naš planet smo se priključili projektu POGUM in pripravili kulturno prireditve z naslovom Prisluhnilo Zemlji, z njo smo opozorili na probleme onesnaževanja s plastiko. Z nadarjenimi se ukvarjam tudi v času ur slovenščine, pri katerih učni načrt sicer učitelju ne dopušča veliko manevrskega prostora. Delo z nadarjenimi poteka s pomočjo diferenciacije: pri jezikovnem delu z dodatnimi, zahtevnejšimi nalogami, ki so lahko tudi individualno zasnovane, pri književnem pouku pa z nalogami, ki so na višjih taksonomskih stopnjah. Uporabljam tudi metodo diferenciranih domačih nalog. Nadarjenim učencem ponudimo priložnost pri rednem pouku, da ob mentorjevi pomoči za mlajše učence izvedejo učno uro ali del le-te. Nadarjeni učenci pri učenju pogosto nudijo pomoč sovrstnikom.

2 Pedagoške inovacije ob obravnavi Srečka Kosovela in konstruktivizma

Cilji pouka slovenščine se uresničujejo z jezikovnim in s književnim poukom v okviru različnih sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z najrazličnejšimi umetnostnimi besedili, ob katerih ne spoznajo zgolj književnega dela, ampak tudi avtorja, obdobje, v katerem je ustvarjal itd. Zelo pomemben vidik pri obravnavi umetnostnih besedil je način spoznavanja samega besedila. Cilji obravnave umetnostnih besedil so razvijanje sporazumevalne, doživljajske, domišljajske, ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, medbesedilno primerjanje, spoznavanje prvin umetnostnih besedil itd.

Po učnem načrtu morajo učenci v devetem razredu spoznati Srečka Kosovela in literarnozgodovinsko obdobje, v katerem je živel in ustvarjal, torej konstruktivizem. »Izraz konstruktivizem si je Kosovel sposodil iz takratne moderne likovne umetnosti. V tej je pomenil okoli leta 1920 posebno stilno smer modernistične umetnosti, ki je ustvarjala podobe na podlagi geometrijskih, tehničnih in stvarnih likov« (Kos 1991: 367). Konstruktivistična pesem je zgrajena iz posameznih verzov, ki so samostojni deli. Sporočilo teh pesmi lahko razumemo šele, ko dele združimo v celoto. Pri osvajanju ciljev in standardov znanja ob obravnavi Kosovela in konstruktivizma so devetošolci v prejšnjih letih imeli številne težave, saj so omenjene pesmi vsebinsko zelo zahtevne, vsebina pa dopolnjuje obliko pesmi. V šolskem letu 2018/2019 sem v projektu SKUM, katerega članica sem od leta 2017, omenjeno tematiko lahko podala na drug, inova-

tiven način – z izmenjalno obliko pouka umetnika in učitelja ter s tesno povezavo s kulturnimi ustanovami. Tovrsten pristop je učencem olajšal razumevanje konstruktivizma, učenci so v svojih refleksijah izrazili pozitivne odzive.

V številnih študijah in priročnikih (mdr. v Vodiču za nadarjene) lahko preberemo, da »kulturni dogodki koristijo vsem, zlasti pa nadarjenim otrokom« (Galbraith 1992: 115), ker jim to omogoča globlje zaznavanje stvari. »Takrat so bolj vedoželjni – zastavijo več vprašanj« (prav tam). Tudi Ivan Ferber je že leta 1992 opozarjal, da bo potrebno »nadarjenost preučevati in organizacijsko omogočati znotraj konkretnega kulturnega okolja« (prav tam: 200). David George v delu Nadarjeni otrok kot izziv prav tako opozarja na zapostavljenost vizualnih in odrskih umetnosti, čeprav po njegovem »veljajo ta estetska področja za nesporno pomembna in vsak kurikulum, ki je usmerjen v razvijanje otroka kot celote, jih mora vsebovati« (George 1997: 64). Ker sem želela delo z nadarjenimi pri urah slovenščine nadgraditi, sem se odločila za sodelovanje v projektu SKUM (Razvoj sporazumevalnih zmožnosti preko kulturno umetnostne vzgoje). Projekt SKUM je petletni projekt, oprt na idejah, ki ju je zasnoval prof. dr. Robi Kroflič. Prva ideja je, da ima umetniška izkušnja velik pedagoški potencial. Raziskave o pomenu umetnosti za otrokov razvoj, ki so bile opravljene v zadnjem času, pedagoškemu delu z umetniško izkušnjo pripisujejo številne pozitivne plati. Druga ideja pa je, da so za razvoj kulture subjektivizacija, fikcijskost in mnogopomenskost izkušnje, ki jih dosežemo z umetniškimi jeziki, enako pomembne kot znanstveni diskurzi. Temeljni cilji, ki jih želimo s projektom doseči, so: ugotoviti, na kakšen način šole omogočajo otrokom stik s kakovostnimi umetniškimi izkušnjami; razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi in razvijati otrokove sporazumevalne zmožnosti (<https://www.skum.si/o-projektu/namen-in-cilji-projekta/>). Vseslovenski projekt, v katerega je vključenih sedem slovenskih vrtcev, dvanajst osnovnih in sedem srednjih šol, bo potekal do leta 2022 in je financiran s strani Ministrstva za izobraževanje, šolstvo in šport in Evropske unije oz. Evropskega socialnega sklada, partnerice projekta so še Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Filozofska fakulteta v Ljubljani. SKUM je razvojni projekt, kar pomeni, da se bodo nove prakse in pristopi snovali in razvijali neposredno v razvojnih šolah in v za umetnost avtentičnih učnih okoljih, preizkušali pa v implementacijskih šolah. OŠ Koroški jeklarji v projektu sodeluje od leta 2017 kot implementacijska šola. V projekt so vključeni učenci prve, druge in tretje triade, osredotočamo

se na štiri področja: likovno, filmsko, glasbeno in književno. Vse dejavnosti so za sodelujoče učence brezplačne. Projekt prikazuje sodelovalni model, saj povezuje šolo, umetnike in kulturno ustanovo. Kulturno žarišče projekta je šola.

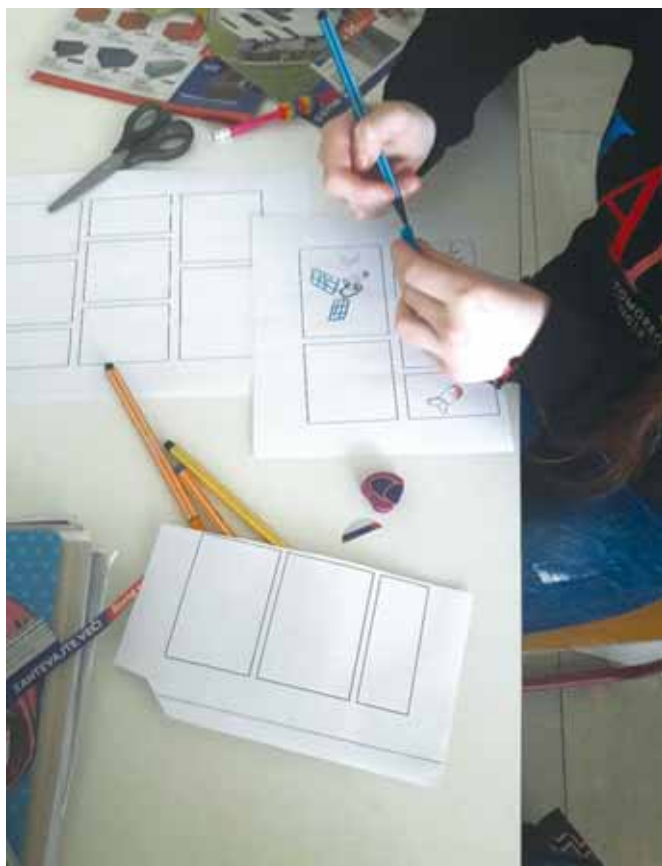
V šolskem letu 2019/2020 sem skupaj z umetnikom v projektu SKUM devetošolcem učno snov Srečko Kosovel in konstruktivizem podala na drugačen način – z inovativnimi metodami. Najprej smo izvedli dan dejavnosti – obiskali smo Moderno galerijo v Ljubljani. S pomočjo kustosinje smo si ogledali stalne zbirke in razstave v galeriji, pri čemer je bilo največ časa namenjenega razlagi avantgardnih smeri v slovenski umetnosti, saj je v njih deloval Srečko Kosovel. Učenci so poslušali razlago kustosinje in odgovarjali na zastavljena vprašanja. Nadarjeni so pokazali veliko mero zanimanja, angažiranosti in sodelovanja. Ker je ogled potekal izven šole, je bilo vzdušje pri učencih bolj sproščeno kot pri klasičnem pouku.

Sledil je obisk umetnika – znanega slovenskega striparja, Cirila Horjaka – ki je v predavanju predstavil izjemnost in veličino pesnika Krasa, tj. Srečka Kosovela. Skozi različne

zgodbe je učence seznanil z njegovim življenjem in literarnim ustvarjanjem. Učencem je orisal, kaj se je v času, ko je Kosovel živel in ustvarjal, dogajalo v Sloveniji in bližnji okolici. Srečka Kosovela je z zanimivo razlago učencem zelo približal in ga dobro umestil v prostor. Svoje predavanja je obogatil tako, da je ves čas risal na tablo, kar je učence še dodatno motiviralo za delo. Zastavil jim je problemsko nalogo, ki so jo najprej rešili nadarjeni učenci. Kosovela so sodelujoči dojeli kot mladega človeka, ki je zaznal probleme v svetu, in so se nanj odzvali s precejšnjo mero razumevanja. Izjave nadarjenih učencev dokazujejo, da so bili sproščeni in da so se v skupini dobro počutili, da so mnenja lažje izražali, da jih je predavateljev način presenetil in pritegnil. Učenci so bili nad striparjem navdušeni, predvsem nadarjeni učenci so v ustvarjalcu našli veliko motivacijo za ustvarjalno učenje in za odkrivanje novega, med ustvarjalcem in učenci pa se je začelo graditi medsebojno zaupanje. V drugem koraku, koraku osmislitve, sem učno uro izpeljala sama, brez umetnika. Učence sem podrobno seznanila s Kosovelom. Najprej sem navedla nekaj Kosovelovih pesmi, ki jih je pisal za otroke. Sledila je razlaga



Slika 1: Obiskal nas je stripar Ciril Horjak



Slika 2: Izdelava stripa s pomočjo predloge

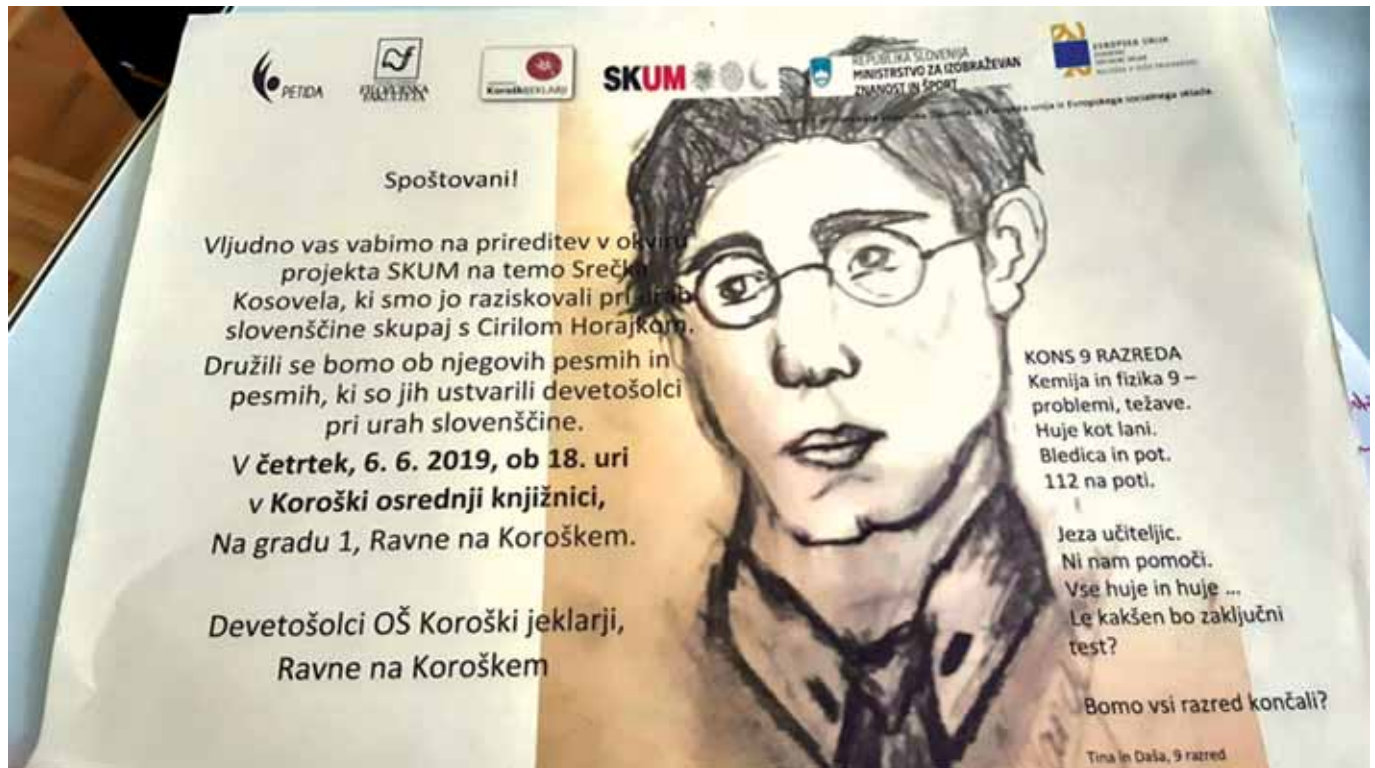
literarnoteoretične definicije simbola in razprava o najpogostejših simbolih v poeziji. Učenci so s pomočjo učnega lista in Paukove strategije učenja izluščili najpomembnejše podatke o pesniku in jih v obliki miselnega vzorca zapisali v zvezek. Za domačo nalogo so morali poiskati zanimivosti iz življenja Srečka Kosovega. Opozorila sem jih, da podatki ne smejo biti pridobljeni s spleta, ker medmrežje ni verodostojen vir, zato sem jih napotila v knjižnico. Vsi učenci so vestno opravili domačo nalogo in poiskali številna zanimiva dejstva iz življenja Srečka Kosovega. V koraku dialogičnost so učenci sodelovali v razpravi o simbolih in formah vivah. Odpeljala sem jih na sprehod po naselju Javornik, ki je znano po teh skulpturah. Ob vsaki formi vivi so morali naštetih pet simbolov, ki se po njihovem mnenju povezujejo z določeno skulpturo. Učenci so ob tem aktivno sodelovali. V razredu so nato predstavili zapise ob formah vivah. Sledil je obisk Koroške osrednje knjižnice Ravne, kjer smo prisluhnili razlagi knjižničark o tem, kako sta ustvarjali konstruktivistične pesmi oz. inventurno poezijo. V razlagi sta povedali, da sta ob zadnji inventuri knjižničnega gradiva oddelka za odrasle prišli na zanimivo idejo. Proces pregleda in registriranja črtnih kod na signaturnih etiketah knjig

ju je privedel do zaporednega branja prvih besed naslovov, ki so del postavitvene signature, in tako je nastala inventurna poezija. Po njuni metodi so pesmi ustvarjali tudi učenci. Ob koncu tega koraka, in sicer pri tvorjenju konstruktivističnih pesmi, so nadarjeni učenci pokazali izjemno ustvarjalnost. Učenci so učno snov dajali v kontekst, ves čas so se morali vračati na samo temo, torej na konstruktivizem. Temu so znali osmisliti. Konstruktivizem so znali poiskati v novi situaciji, v formah vivah. Četrty korak, ustvarjalnost, je ponovno izpeljal umetnik. Naredil je priklic o Kosovelu, učencem je razložil o stripu. Nato jim je razdelil predlogo za izdelavo le-tega. Sledilo je branje Kosovelovih konstruktivističnih pesmi. Učenci so imeli možnost, da izdelajo strip ali napišejo pesem. Brali so konstruktivistične pesmi Srečka Kosovega in aktivno sodelovali pri njihovi vsebinski in literarnoteoretični razčlembi oz. analizi. V skupinah so skušali najti razlage za simbole, ki jih je Kosovel vključeval v svoje »konse«. Iskali so korelacije med formami vivami in konstruktivističnimi pesmimi. Seznanili so se s »sodobno konstruktivistično pesmijo« Boštjana Gorenca. Naredili so primerjavo med klasično konstruktivistično pesmijo in njeno moderno različico. V skupinah so poustvarjali: pisali so likovne pesmi s podobo forme vive, in sicer tako, da so od doma prinesli barvne časopisne naslove, iz njih so poskušali sestaviti smiselno pesem v obliki forme vive. Postavljali so se v vlogo pesnika in skušali napisati sodobno pesem o težavah, ki jih pestijo, čemu bi radi ubežali ipd. (torej svoj lastni Kons). Iz likovne/konstruktivistične pesmi so učenci prešli v strip.

V stripu so skušali združiti vse pridobljeno znanje o konsih, formah vivah, simbolih itd. Veliko težavo jim je predstavljala likovna pesem s podobo forme vive, zato so nastale le tri takšne pesmi, vse tri so spisali nadarjeni učenci. Skupaj z nadarjenimi učenci smo pripravili šolsko radijsko oddajo o obravnavani tematiki. Ker je nastalo toliko dobrih pesmi in stripov, smo se odločili, da jih predstavimo širši javnosti, zato smo imeli junija v KOK dr. Franca Sušnika kulturno prireditev. V knjižnici smo pripravili razstavo z najboljšimi izdelki učencev (portreti Srečka Kosovega, stripi, pesmimi, lepljenkami ...).

3 Sklep

S pomočjo projekta SKUM smo nadgradili in obogatili učni proces, učenci so razširili obzorja in poglobili svoja znanja. Izvajanje književnega pouka v tandemu učitelj-umetnik v tretji triadi OŠ je inovacija, ki ponuja številne izzive za poučevanje književnosti v prihodnosti. Vključevanje umetni-



Slika 3: Vabilo na kulturno prireditev

ka je popestrilo pouk; obiski kulturnih ustanov so bili za sodelujoče zanimivi, ker smo z izvajanjem učnih ur v teh ustanovah razbili monotonost šolskega vsakdana. Klasični pouk smo tako nadgradili z dodatnimi vsebinami in dejavnostmi. Projekt je pripomogel k razvijanju nadarjenosti in talentiranosti sposobnejših učencev, bogatil je njihove izkušnje. Pozitivne odzive nad tovrstnim poukom so v svojih refleksijah izrazili zlasti nadarjeni udeleženci projekta. Številni strokovnjaki, ki se ukvarjajo z nadarjenimi učenci, poudarjajo, da je za take učence potrebno ustvariti čim širši nabor priložnosti za učenje z različnimi dejavnostmi in projekt SKUM je zagotovo nudil nadarjenim učno okolje, s pomočjo katerega so lahko izkazali talentiranost.

Viri in literatura:

- Galbraith, Judy, 1992: *Vodič za nadarjene*. Ljubljana: DZS.
- George, David, 1997: *Nadarjen otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Juriševič, Mojca, 2012: *Nadarjeni učenci v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, Mojca in Gradišek, Polona, 2015: *Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi v vrtcu in šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kos, Janko, 1991: *Književnost: učbenik literarne zgodovine in teorije*. Maribor: Obzorja.
- Nagel, Wolfgang, 1987: *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih: svetovalec za starše in učitelje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- SKUM. *Namen in cilji projekta*. Dostopno na: <https://www.skum.si/> (17. 8. 2020).

Večplastnost dela z dijaki tujci

Multi-Layered Work with Foreign Secondary School Students

Izvleček

Z besedo vstopa človek v odnos z drugim človekom in v odnos z okoljem. Članek nam odkriva specifičen pogled na vključevanje dijakov tujcev v novo okolje, v naš, slovenski srednješolski sistem. Praktično izhodišče članka je poučevanje slovenščine kot tujega jezika v letih 2009 do 2020, teoretično izhodišče pa se občasno naslanja na življenje in delo enega največjih jezikoslovcev 19. stoletja Stanislava Škrabca. Predmet Škrabčevega raziskovalnega dela je jezik kot živ organizem /sociolingvistika/ in zvočna podoba jezika /glasoslovje/. Prav ti dve področji sta pri delu z dijaki tujci posebej izpostavljeni. Učenje besedišča jezika je za dijake tujce prvi stik z novim okoljem. Glasoslovje pa je jezikovno področje, ki je prisotno pri vseh fazah osvajanja novega jezika in mnoge govorce še po mnogih letih izdaja, da slovenščina ni njihova materinščina. Zato je prvi cilj vključevanja dijakov tujcev v naš šolski sistem spoznavanje in učenje slovenščine.

Abstract

Through words, a person enters a relationship with another person and a relationship with their surroundings. The article discloses a specific view of the inclusion of foreign secondary school students into a new environment, namely into our, i.e. Slovenian secondary school system. The empirical part of the article concerns the teaching of Slovenian language as a foreign language from 2009 to 2020; the theoretical part occasionally touches on the life and work of one of the greatest 19th-century linguists, Stanislav Škrabec. The subject of Škrabec's research was language as a living organism /sociolinguistics/ and the acoustic aspect of language /phonetics/. These two areas are especially prominent when working with foreign secondary school students. Learning the language's vocabulary is the foreign secondary school students' first contact with the new environment. Phonetics is a branch of linguistics that is present in all the stages of learning a new language and gives away many speakers, even after many years, revealing that Slovenian is not their native language. For this reason, the first goal of including foreign secondary school students into our school system is that they get to know and learn the Slovenian language.

Ključne besede:

dijaki tujci, knjižna forma, naglas, povezovanje, slovenščina kot tuj jezik, večplastnost, živa govorica

Keywords:

foreign secondary school students, standard form, accent, association, Slovenian as a foreign language, multi-layered work, living speech

1. Uvod

V svojem članku bom predstavila vključevanje dijakov tujcev na Šolski center Nova Gorica. Na tem centru poučujem dijake tujce že od leta 2009, ko sem januarja tega leta prvič začela s sistematičnim poučevanjem slovenščine – tujega jezika. Moja prva zaposlitev je bila Srednja šola Postojna, po selitvi na Goriško pa sem poučevala na različnih smereh srednjih strokovnih šol ŠC Nova Gorica. Leta 2008/9 sem eno leto živela v Sarajevu, kjer sem se aktivno vključila v Kulturno društvo Ivan Cankar in se prvič srečala s poučevanjem slovenščine kot tujega jezika. Ta izkušnja me je vzpodbudila, da sem po vrnitvi v Novo Gorico sprejela leta 2009 tečaj slovenščine za dijake tujce na ŠC Nova Gorica. Delo z dijaki tujci me je povežalo z mnogimi ustanovami v okolju, kjer živim in delam, preko različnih mednarodnih projektov pa spoznavam reševanje te problematike tudi zunaj meja RS. Del svojih profesionalnih izkušenj predstavljam v članku »Večplastnost dela z dijaki tujci«.



Slika 1: Pogled na samostanski vrt pred vhodom v Škrabčevo knjižnico.

Škrabčevo delo na področju knjižne in neknjižne izreke in pisave ter pomen glasoslovja za učenje slovenščine nas praktično vsako uro dela z dijaki tujci opominja, kako pomembno je to področje jezikoslovja. Teoretični del članka se zato ponekod naslanja na delo jezikoslovca Stanislava Škrabca, ki je 42 ustvarjalnih let preživel v neposredni bližini našega centra, na Kostanjevici nad Novo Gorico, zato si z dijaki tujci knjižnico, imenovano po njem tudi ogledamo. Navadno je to je zanje prva »strokovna ekskurzija« v novem okolju.

Na Kostanjevico se povzpemo peš, zato nimamo nikakršnih organizacijskih ali finančnih težav in se lahko posvetimo vsebinam, ki nam jih to okolje nudi. To je primer učne ure, ki je spontano nastala že v prvem letu dela z dijaki tujci. Ekskurzija je združila jezikovno vzgojo z zgodovino, geografijo in umetnostjo, hkrati pa je pozitivno vplivala na odnose med nami.

»**Jezik mora povezovati in ne ločevati**« je na slavnostni prireditvi ob zaključku Škrabčevega leta v Novi Gorici oktobra 2018 rekel dr. Edvard Kovač, sicer v drugem kontekstu, vendar še kako sporočilno.

Članek zato v začetku razkriva, kako je postopoma začel rasti sistem, ki smo ga vsako leto, z vsako novo generacijo dijakov tujcev, s kolegicami postopno dograjevale in dopolnjevale. Marsikatera ideja se je rodila spontano, zaživela med učno uro in našla naslednje leto mesto v učnem načrtu ali pripravi. Prav tako je potekal proces v obratni smeri, nekatere metode dela niso zaživele, zato sem jih opustila oz. shranila za novo priložnost.

Poučevanje slovenščine kot tujega jezika je živ proces, tako kot je živa beseda sama, saj vemo, da nekatere besede zažarijo in ugasnejo, spet druge pa preživijo nešteto generacij.

2. Kronološki potek dela z dijaki tujci – večplastnost idej

V šolskem letu 2009/10, natančneje meseca januarja, je šola prvič ponudila dijakom priseljencem tečaj slovenskega jezika. Kot srednješolska profesorica sem bila prvič postavljena v situacijo, naj razlagam učne vsebine in pravila slovenskega jezika nekemu, ki slovensko sploh ne razume. Delo je potekalo v obliki tečaja, izven pouka, temeljilo je na **spoznavanju jezika v vsakdanjih situacijah**. Intuitivno sem si pomagala z različnimi učbeniki za osnovne šole in slikanicami.

Prva večplastna izkušnja je bil ogled Škrabčeve knjižnice s prvo generacijo dijakov tujcev. Sprehod smo izkoristili za

orientacijo v okolju, ki je bilo dijakom novo, za spoznavanje šolskega okolja in kulturne dediščine. Prišlo je tudi do težave, saj so se je nekateri dijaki muslimanske vere uprli ogledu cerkve, ki jo poleg Škrabčeve knjižnice in grobnice Burbonov ponuja Kostanjevica. Postavljena sem bila v vlogo, ki je do takrat nisem poznala. Z dijaki sem se morala pogovoriti o pomenu kulturne dediščine, o verstvih, o zgodovini in seveda o razlikah med nami, ki jih moramo spoštovati. porzija je združila jezikovno vzgojo z zgodovino, geografijo in umetnostjo, hkrati pa nas je naučila strpnosti in medsebojnega spoštovanja.

Oblika dela, ki ni zgolj učenje jezika, temveč tudi **spoznavanje kulture, geografije in socialnih veščin**, se je izkazala za koristno in dobro, zato tudi naše nadaljnje delo z dijaki priseljenci temelji na medpredmetnem povezovanju. Kot učiteljica sem bila postavljena pred dejstvo, da tečaj nikakor ni samo vprašanje jezika.

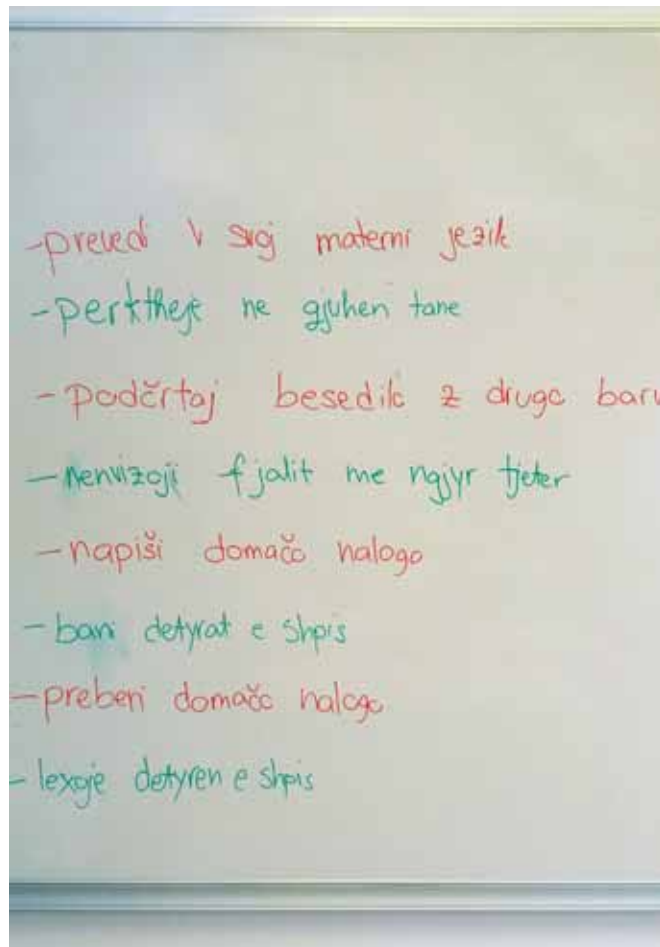
Naslednje šolsko leto sem začela **sodelovati s Centrom za slovenščino kot drugi in tuji jezik**, kar je povzročilo velik preobrat v mojem delu in postavilo temelje, ki jim sledim še sedaj. Dijaki, s katerimi sem delala, so največkrat prihajali iz bivših jugoslovanskih republik, poučevali sva jih dve profesorici. Istega leta sva s kolegico pripravili tudi **praznično uro, ki smo jo poimenovali kar »potica«**, saj na koncu predstavitve dijakov res postrežemo s to slovensko praznično jedjo. Ure pred tem vadimo javni nastop dijakov ter govorimo o praznikih in iščemo skupni imenovalec praznovanja v različnih religijah, katerim pripadajo udeleženci tečaja.



Slika 2: Dijaki ob praznično pogrnjeni mizi. Ura je namenjena pokušnji potice ter predstavitvam dijakov in profesorice.

Naslednje leto je bila pomembna novost **uvredba začetne in nadaljevalne skupine in povezava z dvema projektoma:** Razvijanje sporazumevalne zmožnosti dijakov tujcev v slo-

venskem jeziku in Projekt uvajanja induktivnega pristopa v šolo z naslovom *Vsi smo tukaj in vsi smo pomembni*. S sodelovanjem v teh dveh projektih se je začelo tudi naše povezovanje z različnimi institucijami, v lokalnem in danes tudi mednarodnem okolju.



Slika 3: Vsi smo tukaj in vsi smo pomembni – prevodi navodil za delo iz albanščine v slovenščino ob pomoči dijakov tutorjev.

Šolsko leto 2013/14 je še utrdilo naše sodelovanje s Centrom za slovenščino kot drugi in tuji jezik, uvedli smo **roditeljski sestanek za starše dijakov tujcev**, na katerem poskrbimo tudi za prevajanje v jezike udeležencev, s pomočjo dijakov tutorjev. Število dijakov tujcev se je povečalo, zato od takrat poučujemo tečaj tri profesorice. Na koncu šolskega leta smo prvič uvedle **preizkus znanja**, nadaljevale pa smo s praznično uro in končnim izletom.

Pouk je že potekal po **preverjenem učnem načrtu**, ki smo ga ga obogatile z **vsebinami, povezanimi z lokalnim okoljem**, ter spoznavanjem slovenske kulture in zgodovine.

Tudi v naslednjih letih smo svoje **didaktično gradivo** stalno dopolnjevali, pravo prelomnico pri našem delu pa je pome-



Slika 4: Ekskurzija na Bled

nil didaktični pripomoček Slika jezika, predvsem za začetne ure tečaja in albansko govoreče dijake.

Na roditeljskem sestanku, ki je postal stalnica, staršem predstavimo potek dela, svetovalno službo in ravnatelje ter vse **ustanove v okolišu, ki ponujajo tečaje slovenščine** (Mladinski center, Ljudska univerza ...). Oblikujemo tri skupine: začetno, nadaljevalno ter skupino za začetnike – albansko govoreče, hkrati pa med šolskim letom **omogočamo prehod iz ene skupine v drugo** – glede na uspešnost dijakov. **Predlagamo pedagoško pogodbo**, po kateri dijaki tujci v prvi polovici šolskega leta niso ocenjeni; že prvi šolski dan sprejememo dijake tujce v učilnici, namenjeni tečaju in že predlagamo intenzivni začetni tečaj v septembru. Uvedemo tudi sodelovanje z razredniki. Večina naših predlogov je ob podpori vodstva našega centra tudi zaživela.

V zadnjem šolskem letu 2018/19 nam nova zakonodaja omogoča, da mnoge inovacije, kot so: izpit na stopnji A2, intenzivni tečaj, začetni preizkus znanja, obvezno obiskovanje tečaja, tudi izvedemo v sodelovanju z vodstvom šole.

3. Večplastnost težav in izzivov – delo v kolektivu

V vseh teh letih sem veliko pozornost namenjala svojemu izobraževanju in izpopolnjevanju ter medsebojni komunikaciji o problemih, ki sem jih zaznala pri delu.

3.1 Izguba motivacije

Pri svojem delu sem pogosto opažala, da so dijaki tujci kljub začetni zagnanosti po določenem času izgubili motivacijo. K nam prihajajo tudi dijaki, ki so bili pred selitvijo v Slovenijo uspešni ali zelo uspešni, pri nas pa je bil pogled v redovalnico prav žalosten: negativne ocene.

Imeli smo primer dijaka, (M. M), ki je bil v Makedoniji odličen, na naši štiriletni strojni šoli pa do decembra ni dobil niti ene same pozitivne ocene. Na tečaju je bil vedno prisoten, vesten, delaven in sposoben. Meseca decembra je prekinil šolanje in se vrnil v Makedonijo, čeprav je več učiteljev z obžalovanjem komentiralo, da je bil dijak zelo vesten in sposoben. Vendar ocene tega niso pokazale in dijak je šolanje doživljal kot svoj neuspeh.

Pri sedanjem načinu dela se temu problemu precej izognemo z individualnim vzgojnim načrtom, ki dijakom omogoča določene prilagoditve, hkrati pa že ob vpisu starše in dijake seznanimo s potekom tečaja in realnimi pogoji za napredovanje. Zaradi tega so mnogi pripravljeni na to, da je prvo leto namenjeno učenju jezika in uspeh v letniku omejimo na določeno število predmetov.

3.2. Problem socializacije in pritiski na učitelja

Vsak dijak si želi biti sprejet v skupini, tako tudi dijaki tujci. Problem nastane takrat, ko si dijak tujec zaradi neznanja

slovenščine poišče družbo vrstnikov iste narodnosti in z njimi govori izključno v materinščini.

Ta problem je bil zelo pereč lansko šolsko leto v razredu, kjer so prevladovali albansko govoreči dijaki.

Ti so med poukom med seboj govorili albansko, učitelji so bili v zelo neprijetni situaciji in so se počutili nemočni, saj so albansko govorili tudi tisti, ki so bili v Sloveniji že več let ali celo rojeni tukaj.

Problem je nastal tudi v primerih, ko dijaki tujci niso neuspeha povezovali s svojim nedelom, ampak s konkretnim predmetom, konkretnim učiteljem ali celo z enim testom. Pogosto so tako razmišljali tudi njihovi starši.

Rešitev tovrstnih težav vidim v timu strokovnih delavcev, ki spremlja pot dijaka in se skupaj odloča. V posameznih primerih je bilo očitno, da dijak nima interesa niti cilja ostati v Sloveniji, zato je bilo potrebno, da to dejstvo sprejme tudi šola.

3.3 Integracija ni samo tečaj

Že kmalu sem pri svojem delu z dijaki tujci ugotovila, da je pri vključevanju dijakov nujno sodelovanje z razredniki, učitelji splošnoizobraževalnih predmetov in povezovanje s prakso v šolskih delavnicah. Tudi v tem delu sem bila pogosto prepuščena lastni iznajdljivosti. Tečaj je omejen na določene ure, vsebine in specifične govorne situacije. Ko je dijak tujec prišel v svoj razred k rednemu pouku, je bil prepuščen odločitvam posameznega učitelja; ta ga je lahko posedel v zadnjo klopi, se z njim ni ukvarjal, lahko pa je z njim govoril bosansko ali angleško.

Primer A – stiske učiteljev

»Tisti tvoj dijak«, »kaj naj delam z njim«, »nič ne razume« so bile pogosto besede mojih kolegov na hodnikih našega centra, ki jih nisem razumela kot kritiko, temveč kot izraz nemoči in predvsem stiske ob situaciji, za katero učiteljev ni nihče izobraževal oz. pripravljaj. Taki pogovori s kolegi v zbornici so postopoma preraščali v boljše in predvsem bolj konstruktivno komunikacijo o problemih pri delu z dijaki tujci.

Primer B – stiske dijakov

Dijak R. H. iz BiH se je vpisal v enega od poklicnih programov našega centra. Živel je v dijaškem domu, imela sem stike z njegovim očetom. Dijak je najprej dokaj hitro napredoval v razumevanju jezika, kar je značilno za slovanske govorce. Nekako na polovici šolskega leta je začel vse pogosteje manjkati tako pri tečaju kot tudi pri pouku. Meseca aprila je bilo povsem

jasno, da letnika ne bo izdelal. Dijak je povsem nehal obiskovati pouk. Tudi stika s starši nismo uspeli vzpostaviti.

Navedena primera sta vzorčna, veliko je bilo podobnih zgodb in opažanj. Posamezni učitelji so prisluhnili, pomagali, nekateri dijaki so zavzeto obiskovali pouk, se dogovarjali s posameznimi učitelji za individualno popraviljanje ocen, in nenadoma niso več prihajali k pouku, včasih so se izpisali, včasih ne. Pozneje smo ugotavljali, da je za nekatere dijake Slovenija samo tranzitna država na poti v Nemčijo, Avstrijo ali katero drugo evropsko državo. Včasih smo tovrstne stiske dijakov reševali s povezovanjem z ostalimi ustanovami v okolju in izobraževanju za ves kolektiv. Zelo je bilo koristno sodelovanje v projektu *Le z drugimi smo*, saj smo preko njega lahko sodelovali s šolami v našem ožjem in širšem prostoru.

4. Večplastnost dela z besedilom

Osnovna poimenovanja (izreka in zapis)

»Kako ti je ime?« in »Kaj je to?« sta največkrat ponovljeni vprašanji na prvih urah tečaja za dijake tujce. Z dijaki poskušamo poimenovati sebe, učilnico, predmete v šolski torbi, učitelje, šolske predmete na urniku in svojo okolico. Spoznamo abecedo in iščemo besede, ki so podobne v različnih jezikih (*film, avto, banana, žirafa, špageti ipd.*). Besedišče postopoma širimo na različna tematska področja. Pomagamo si s slikami, vsakdanjimi situacijami in strokovnimi izrazi, ki jih potrebujejo dijaki pri praktičnih oz. strokovnih predmetih. Ne smemo namreč pozabiti, da so dijaki tujci vključeni v redni pouk, ki zajema delo v delavnici, v bolniški sobi, s stroji/pri strojih, z različnim orodjem.

Pri učenju se soočimo z razliko v izreki in pisavi, s pomembnostjo pravega besednega naglasa. Slovanski govorniki ugotovijo, da je včasih samo naglas tisti, po katerem se loči slovenski izraz od njihove materinščine.

Prve povedi

»Kaj delajo?« je vprašanje, ki se pojavi, ko tvori dijak prve preproste povedi v slovenščini. Te povedi imajo svoj začetek in konec, ki ga v pisavi označujemo z ločili, pri branju pa z intonacijo in premori.

Z dijaki se naučimo prvih povedi in ob tem spoznamo pomen ločil.

Povejte še enkrat, prosim, jaz ne razumem slovensko.

Oprostite, ne razumem. Hodim na tečaj.



Slika 5: Delo s Sliko jezika; dijak se veseli pravih rešitev.

Zelo pomembno je, da si vse nove besede dijaki vedno zapisujejo v slovenščini in maternem jeziku. Hkrati z ločili se pri tečaju seznanimo z matematičnimi in ostalimi simboli.

! %, ? * + = , : x, zapis ulomkov, poimenovanje geometrijskih likov.

Ob spoznavanju le-teh zelo pazim, da dijak vedno napiše slovensko besedo, nato izgovor in prevod v materinščino. Naučim jih uporabljati oglati oklepaj, s katerim označimo izreko.

Ta del tečaja je zelo pomemben, saj dijaki števila in številke hitro razumejo, hkrati pa imajo možnosti, da bolje sledijo pouku matematike. Prav pri matematiki nekateri dijaki hitro pridobijo prve pozitivne ocene, kar zelo dobro vpliva na

njihovo motivacijo. V ta skop vključimo tudi navodila pri pouku in pozdravljanje. Pri tem delu tečaja se že odpirajo vsebine o zvrstnosti in sociolingvistiki.

Vprašanja »kakšni so« in »kje so«, povezovanje besed z vezniki in prostorska orientacija s predlogi, je naslednja stopnja našega dela z besedami in besedilom. Tudi to področje ponuja nešteto izhodišč za naše delo. Pridevnike kar hitro vključimo v naše besedišče, saj zaradi ujemanja s samostalnikom ni večjih zapletov, predloge predstavimo prostorsko, veznike prevedemo.

Subjektivna in objektivna besedila

Učenje členkov in medmetov je zelo zanimivo področje, saj ga skušam povezati z osebnim stališčem. Medmeti so odlično izhodišče tudi za poimenovanje čustev in občutkov. Členki so že večji problem in z njimi se lahko dejansko ukvarjamo šele takrat, ko imajo dijaki že utrjeno pridobljeno znanje.

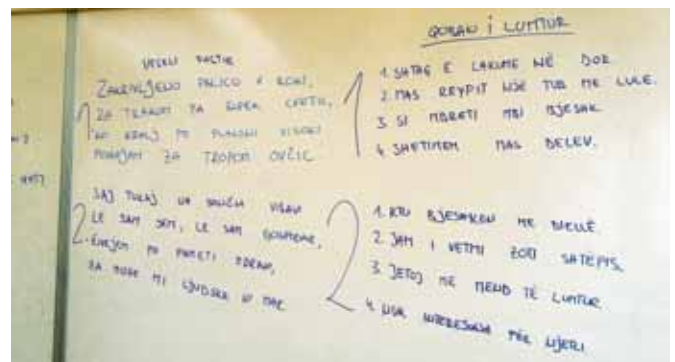
Socialne zvrsti

»Kako se kličeš?« Že prvo uro, ko se na tečaju predstavljamo z imeni, dijaki, ki so prišli v stik s slovenskimi vrstniki, ugotavljajo, da jih nihče na Primorskem ne vpraša: »Kako ti je ime?«

Vsako uro znova ugotavljamo in predstavljamo razlike med knjižno normo in vsakdanjim govorom. Podobne izkušnje imamo tudi z narečji, včasih prav z veseljem prisluhnem narečnim »napakam« naših tečajnikov, ki z dialektizmi izdajajo, da se jezika ne učijo le na tečaju, temveč tudi iz okolja. To je odlična izkušnja, saj vemo, da smo na pravi poti integracije.

Prvi stik z umetnostnim besedilom

Pri urah tečaja se pogosto posvetimo tudi umetnostnim besedilom. Ljudske pesmi so zelo primerne zaradi ritma in se jih dijaki radi in hitro naučijo, zlasti izštevanke. Kar nekaj ur posvetimo Gregorčiču, predvsem zaradi njegovega primor-



Slika 6: Gregorčič v albanščini

skega porekla. Letos smo poskušali celo s petjem in plesom. S tečajniki si upam obravnavati tudi zahtevnejše avtorje, kot sta Prešeren in Cankar.

Seveda zelo pazim, da odlomku namenim dovolj časa in primeren kontekst.

5. Večplastnost rešitev oz. predlogi za nadaljnje delo z dijaki tujci, ki so nastali na osnovi večletnih izkušenj in ob zaključki prvega leta intenzivnega tečaja.

Šolsko leto 2018/19 je bilo organizacijsko zelo specifično, saj se je tečaj izvajal po različnih šolah Šolskega centra in prvič se je izvajal intenzivno. Zato so se rezultati in problemi pri našem delu izkristalizirali v tem šolskem letu prej kot v prejšnjih letih. V nadaljevanju navajam predloge in opažanja, ki so plod dolgoletnega dela z dijaki priseljenci na ŠC Nova Gorica.

Jezik je osnova integracije. Dijak se mora naučiti slovensko, saj bo le tako lahko uspešno prišel do zelenega poklica.

Vpisni postopek bi moral vsebovati tudi seznanitev priseljencev in njihovih staršev ali skrbnikov z zahtevami in dolžnostmi, ki jih narekuje vpis na posamezne izobraževalne programe. Dijaki priseljenci so pogosto starejši od sošolcev in tudi njihovo dosedanje izobraževanje pogosto ni primerljivo z našim.

Večletne izkušnje potrjujejo dejstvo, da **slovanski in neslovanski govorniki** lahko začnejo tečaj v eni skupini (to je celo koristno, kasneje pa se morata nujno oblikovati dve skupini, saj lahko v isti skupini začnejo slovanski govorniki nazadovati, neslovanski pa obupajo in tudi popolnoma izgubijo motivacijo. Tudi na Šolskem centru Nova Gorica so to albansko govoreči, ki napredujejo počasneje kot ostali dijaki tujci.

Popuščanje oz. **zniževanje kriterijev** dijakom priseljencem prav tako dolgoročno ne prinaša dobrih rezultatov, saj lahko preide v izsiljevanje. Do dijakov je treba biti zahteven, vendar v okviru, ki je zanje še obvladljiv. Mislim, da je za reševanje tega problema nujen **osebni izobraževalni načrt**, ki dijaku omogoča uspešnost, učitelj pa ob tem ostaja zahteven.

Integracija mora potekati na več nivojih, saj samo ure tečaja ne zadostujejo. Tu mislim na sodelovanje vseh učiteljev

razrednega učiteljskega zbora. Na tem področju vidim tudi največji izziv za prihodnost. Mnogi učitelji pri delu s priseljenci ravnajo instinktivno, saj nimajo na tem področju dovolj znanj in izkušenj. Do sedaj smo ta problem profesorice, ki poučujemo na tečaju, reševale s pogovorom in nasveti svojim kolegom. Kot primer dobre prakse v zadnjem šolskem letu se je izkazalo gostovanje učiteljev različnih strok pri urah tečaja.



Slika 7: V lesarskih delavnicah



Slika 8: S tečajniki se učimo nudenja prve pomoči.

Integracija je dvosmeren proces in je mogoč le, če sta aktivna in pripravljena na sodelovanje oba, dijak s starši na eni strani in šola na drugi. Starše dijakov priseljencev je treba seznaniti z dolžnostmi, ki jih prinaša vpis na ŠC, dijak mora pokazati željo in pripravljenost za učenje, šola pa je dolžna, da dijakom omogoča postopnost in obvladljiv okvir, v katerem so lahko uspešni. Prav ta izkušnja *biti uspešen* je nujna za motivacijo in uspešno integracijo.

Integracija je edina možnost, saj se dejstvu, da so dijaki priseljenci med nami, ne moremo izogniti. Šola ni samotni otok, je odraz širšega družbenega dogajanja. Hkrati pa se moramo zavedati, da so vsi dijaki tudi naše ogledalo. Pri našem delu ne smemo pozabiti poudarjati, da morajo dijaki tujci posvečati pozornost tudi svoji materinščini. Dobro poznavanje, negovanje in učenje materinščine je najboljša podlaga učenja kateregakoli tujega jezika.

Naj zaključim z nadaljevanjem zgodbe iz primera B. Dijak R. H. iz BiH, čigar začetne korake sem opisala, je danes uspešen tretješolec. Po neuspešnem šolskem letu se je ponovno vpisal v isti program in zavzeto delal tudi na tečaju. Danes nima negativnih ocen. Z optimizmom zre v prihodnost in skoraj ne opazimo več, da slovenščina ni njegova materinščina. Izda ga le naglas in včasih struktura povedi. Njegovo življenjsko pot je zaznamovala izkušnja, ki jo je čudovito opisal sam. Ob prebranem domačem branju se je moral poistovetiti z junaštvom Martina Krpana, primer aktualizirati in napisati primer iz življenja. Sama sem mu v preobilici dela hitro pregledala obnovo in odgovore na vprašanja in mu svetovala, naj v zaključku opiše gasilce ali kaj podobnega. Mojo pomoč je v tem delu naloge odklonil, in ko sem kasneje prebrala njegovo razmišljanje in primerjavo z Martinom Krpanom, sem bila vesela, da je bilo tako.

Napisal je:

Opisal bom svojega očeta. Pred šestnajstimi leti je iz rodne vasi O..... odšel v Slovenijo. Jaz in brat sva ostala doma z mamo. V Sloveniji je živel še z drugimi v majhni sobi in ves denar pošiljal nam. Nič ni ni privoščil. Vse je dal za nas. Ko sem končal osnovno šolo, mi je oče omogočil, da sem v Slovenijo lahko šel tudi jaz. Zdaj živim v dijaškem domu. Oče dela v drugem kraju v Sloveniji. Želimo si, da bi lahko prišla za nama tudi moj mlajši brat in mama. Oče mi je s svojim žrtvovanjem omogočil, da bom lahko opravljal poklic, ki si ga želim in mi omogočil lepše in bolj kvalitetno življenje, kot ga je imel on. Zato je zame on moj največji junak.

To je zgodba, s katero zaključujem odstiranje plasti mnogih izkušenj, ki sem jih pridobila v letih dela z dijaki tujci.

Viri in literatura:

Dejak, E., Žežlina, S., Malik, M., Zorzut, M., 2009-2018: *Poročila o delu z dijaki tujci*. Nova Gorica: ŠC NG. (Arhiv ŠC NG, delovno gradivo).

Dejak, E., 2018: *Predstavitev problematike dela z dijaki tujci na kolegiju*. Nova Gorica: ŠC NG.

Čar, J., 1995: Pravorečje pri Škrabcu, Ruplu in Toporišču. V: *Škrabčeva misel I: zbornik s simpozija ,94*, Nova Gorica: Frančiškanski samostan Kostanjevica, str. 45–52.

Kovač, E., 2018: *Slavnostni nagovor p. dr. Edija Kovača*. Dostopno na: <http://samostan-kostanjevica.si/sl/zaklju%C4%8Dna-prireditiv-%C5%A1krab%C4%8Devega-leta-2018>.

Knez, M., Kern, D., Klemen, M., Alič, T., 2018: *Čas za slovenščino 1.: Delovni zvezek za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Knez, M., Kern, D., Klemen, M., Alič, T., 2018: *Čas za slovenščino 1.: Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Knez, M., Kern, D., Klemen, M., 2013: *Slika jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Toporišič, J., 1995: Stanislav Škrabec o samem sebi. V: *Škrabčeva misel I: zbornik s simpozija ,94*. Nova Gorica: Frančiškanski samostan Kostanjevica, str. 1–20.

Vanja Novak | Gimnazija in srednja šola Kočevje

Valentin Vodnik – od ideje do filma

Valentin Vodnik from Idea to Film

Izvleček

Pouk se je s sodobnimi načini poučevanja zelo spremenil, z vključevanjem v različne projekte pa šola dijakom ponuja nove možnosti. Prispevek predstavlja učni sklop šestih ur, v katerem se dijaki seznanijo z Vodnikom in njegovim ustvarjanjem, nato pa izberejo literarno besedilo, primerno za aktualizacijo, in po njem posnamejo kratek film. Delo sooblikujejo projekt OBJEM z razvijanjem gradnikov bralne pismenosti, zlasti odziva na besedilo in tvorjenja besedila ter kritičnega branja, formativno spremljanje z različnimi dokazi učenja, tekmovanje Slovenščina ima dolg jezik, Književnost na filmu, in projekt Popestrimo šolo s podporo pri filmskem poustvarjanju.

Abstract

Modern teaching methods have greatly changed instruction; by becoming involved in various projects the school offers new opportunities to its students. The article presents a learning unit encompassing six lessons in which secondary school students learn about Valentin Vodnik and his works; afterwards, they choose a literary text suitable for modernization and record a short film based on the text. This type of school work is influenced by the project OBJEM that develops the building blocks of reading literacy, especially the response to a text, creating a text and critical reading; formative assessment with diverse evidence of learning; the competition Slovenščina ima dolg jezik (Slovenian Has a Big Mouth); Književnost na filmu (Literature on Film); the project Popestrimo šolo s podporo pri filmskem poustvarjanju (Make School More Interesting by Supporting Film Adaptations).

Ključne besede:

projekt OBJEM, gradniki bralne pismenosti, filmsko poustvarjanje z aktualizacijo, formativno spremljanje, tekmovanje Slovenščina ima dolg jezik

Keywords:

project OBJEM, building blocks of reading literacy, film adaptation with modernization, formative assessment, competition Slovenščina ima dolg jezik

beseda

zaimek

vrste besedil

glagol

poved

| 39

intonacija

poudarek

sej

met

Uvod

V raznolikosti šolskega sveta je včasih težko narediti nekaj novega ali povezati različne predmete, področja ali metode. Na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje že vrsto let v pouk vključujemo sodobne načine poučevanja, npr. medpredmetno povezovanje, projektno delo (razvijanje pisne spretnosti – pisanje strokovnih besedil, npr. referata in seminarske naloge), avtentične naloge, jih prepletamo s formativnim spremljanjem ter v zadnjih letih še z razvijanjem bralne in digitalne pismenosti.

Kot razvojna šola smo se l. 2017 vključili v projekt OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), ki predvsem dviguje splošno kompetenco sporazumevalne zmožnosti, zlasti bralne po celotni vertikali izobraževanja od vrtcev do srednjih šol. V pouk tako že četrto šolo uvajamo nove metode in oblike dela, s katerimi ustvarjamo spodbudno in ustvarjalno učno okolje ter razvijamo gradnike bralne pismenosti. Ta se stalno razvija in je temelj drugih pismenosti, hkrati pa sooblikuje posameznikovo uspešno delovanje v družbi, »vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje ter druge gradnike bralne pismenosti« (Gradniki 2018). Vzporedno s tem skrbimo za pravilno rabo slovenščine tako pri dijakih kot pri učiteljih vseh predmetov. Učitelj postopoma prevzema vlogo organizatorja in moderatorja pouka, dijaki pa s svojo aktivnejšo vlogo postajajo vse bolj motivirani in kritični bralci. Projekt skupaj z drugimi sodobnimi načini poučevanja odpira cel spekter možnosti, eno od teh bi vam rada predstavila.

Na začetku vsega je bila ideja, da bi se dijaki udeležili tekmovanja Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu, ki je zorela nekaj let; en razred gimnazijcev je bil s svojo zavzetostjo in idejami takoj pripravljen sprejeti ta izziv. Tekmovanje, katerega namen je tudi popularizacija književnosti in filma, sem nato hitro povezala z Valentinom Vodnikom, saj je bilo leto 2019 njegovo leto, z OBJEM-om, formativnim spremljanjem in projektom Popestrimo šolo (v nadaljevanju POŠ), ki na šoli skrbi za pestrejšše učne in druge ure.

V učnem sklopu sem poudarila razvijanje različnih gradnikov bralne pismenosti, predvsem odziv na besedilo in tvorjenje besedil, kritično branje, motiviranost za branje in razumevanje besedil, pri uvajanju elementov formativnega spremljanja pa sem na prvo mesto postavila dokaze (pisni in ustni odgovori po samostojnem delu z viri, scenarij, izdelek).

Potek dela

Valentin Vodnik je bil izjemen razsvetljski ustvarjalec, v mnogočem prvi, vsekakor človek, ki bi ga lahko poimenovali tudi genij slovenskega razsvetljenstva. Vodnikova besedila, predvidena za obravnavo po učnem načrtu, so za razumevanje preprosta, sporočilno vzpodbudna in optimistična, a tudi resna, v času nastanka zaradi narodnostne težnje pogosto v nasprotju s takratno državno naravnostjo. Ker pa so bili dijaki navajeni skupinskega dela z elementi sodelovalnega učenja, pri delu nisem pričakovala težav.

Prva ura

Obravnavo Vodnika smo z dveh razširili na šest ur. V uvodni uri sem dijakom predstavila namene učenja in kriterije uspešnosti: z dijaki smo o tem razpravljali in razumeli so, da je poleg poznavanja podatkov o avtorju in interpretacije pesmi Zadovoljni Kranjec najpomembnejši kriterij: Uspešen bom, ko bom v skupini izbral primerno literarno predlogo za aktualizacijo in o tem po navodilih posnel kratek film.

Nato so se razdelili v štiri stalne skupine in pregledali prvi delovni list, namenjen delu treh ur. Najprej so spoznavali razsvetljske krožke: vsaka skupina je s pomočjo tiskanih in spletnih virov, do katerih so dostopali s pametnimi telefoni, raziskala enega (Zoisov, Japljev, Kumerdejev ali Pohlinov) ter nato ugotovitve predstavila drugim. Ob pregledu dokazov so v skupinah vrednotili delo ostalih, v smiselni uporabi virov pa so razvijali gradnik motiviranost za branje.

Druga in tretja ura

V drugi uri in tretji uri so skupine najprej preučile Vodnikovo življenje in delo, pri tem so uporabile tiskane in spletne vire, ugotovitve pa zapisale v obliki miselnega vzorca ipd. Člane skupin smo nato premešali, tako so lahko primerjali in dopolnjevali zapiske. Po pogovoru ob vprašanju Katere so najpomembnejše stvari v vašem življenju? in branju *Zadovoljnega Kranjca* so skupine samostojno interpretirale pesem. Sledilo je obvezno poročanje skupin in dopolnjevanje zapisanega. V tem delu je bil poudarek na gradniku razumevanje besedil, ki so ga dijaki izkazali z iskanjem ključnih besed (motivi) in povzemanjem bistvenih podatkov (npr. Kranjčeve lastnosti), ustreznim razvrščanjem in interpretiranjem podatkov (npr. zapis sporočila, odnosa do sveta), prepoznavanjem in poimenovanjem vrste in strukture besedila (npr. literarnozvrstno umeščanje).

V nadaljevanju je vsaka skupina s pomočjo virov raziskala enega od odmevov Vodnika v današnjem času (Vodnikova domačija in spomenik ter Ilirski steber v Ljubljani, dogodki v Vodnikovem letu), ugotovitve so zapisali in jih med skupinskim poročanjem pokazali na izviren način (recitacija, zaigran prizor ...).

Na koncu so dijaki dobili navodila za individualno domače delo (razmišljanje o sebi kot Kranjcu iz Vodnikove pesmi, spodbudno pismo prijatelju v težavah) ter za skupinsko delo – izdelavo filma. Ker je bila že od začetka načrtovana tudi prijava na tekmovanje, so bila navodila prilagojena njegovemu razpisu, vsebovala pa so navodila za film in za pisno predstavitev ter kriterije vrednotenja oz. ocenjevanja. Dijaki so v skupinah ta navodila skrbno prebrali in pričeli načrtovati svoje delo, v ospredju je bila predvsem motivacija za filmsko poustvarjanje.

Četrta in peta ura

Skupine so čez en teden nadaljevale delo: dijaki so najprej izbrali Vodnikovo besedilo, primerno za filmsko aktualizacijo, in ga nato skušali aktualizirati. Zanimalo nas je namreč, kaj lahko dvesto let staro besedilo sporoča nam, bralcem 21. stoletja. Poleg odziva na besedilo sem kot najpomembnejša gradnika izpostavila razumevanje besedil (uporaba znanja o strategijah branja za dobro razumevanje besedila, besedila, iskanje ključnih besed, predvsem pa samostojno povzemanje in preoblikovanje besedila) ter kritično branje, saj so morali izbrano besedilo vrednotiti, kritično presoditi njegovo sporočilo in ga skušati aktualizirati. Dijaki so hitro izbrali ustrezno besedilo, z aktualizacijo pa so imeli več težav: idej je bilo veliko, malo težje pa je bilo izbrati najboljšo in jo ubesediti.

Pri delu se nam je pridružila multiplikatorica POŠ, ki je dijakom pomagala pri tvorjenju scenarija, in sicer priprave (zapis vloge posameznega dijaka, kraja snemanja in pripomočkov), natančnega zapisa poteka filma po prizorih in zgodborisa (v skupini so v posamezne okvirčke narisali prizore in pod njimi zapisali opombe). Sama sem vse ure spremljala njihovo delo in jim dajala sprotne povratne informacije, tudi o individualnih domačih nalogah.

Šesta ura

Zadnjo uro smo namenili dokončanju scenarija in oblikovanju kriterijev ocenjevanja. Običajno to naredimo na začetku učne enote oz. učnega sklopa, tokrat sem to fazo postavila na konec, saj so se dijaki že dobro pripravili na snemanje

in so tako lažje presojali težo posameznega kriterija. Skupine so glede na navodila za izdelavo filma določile, koliko odstotkov bo vreden posamezen kriterij (upoštevanje navodil, izvirnost, pisna predstavitev filma, sodelovanje) in natančno opredelile, kaj se vrednoti. Po petnajstih minutah je vsaka skupina predstavila svoj predlog kriterijev, ostale pa so to spremljale. V preglednico na tabli smo zapisali predloge in po razpravi skupaj oblikovali končne kriterije. Določili smo datum oddaje filma z zahtevano dokumentacijo.

Delo izven pouka

Dijaki so nato v času izven pouka posneli film in ga skupaj z dokumentacijo oddali do določenega datuma. Snemanje je potekalo po njihovem načrtu, seveda pa so tudi veliko improvizirali, določene prizore so si med snemanjem celo izmislili. Večina se je med delom zabavala, čeprav so seveda resno delali. Več časa so namenili montaži posnetih prizorov in zvočni obdelavi posnetkov.

Pregled filmov in prijava na tekmovanje

Oddane filme sem pregledala: ugotovila sem, da zadostujejo zahtevam tekmovanja, zato sem se skupaj z dijaki odločila za udeležbo. Uspeh je bil nepričakovan: tri filme smo poslali na regijsko tekmovanje, ustvarjalci dveh so prejeli srebrno priznanje, en film je sodeloval še na državnem tekmovanju in osvojil 1. mesto. To je bila vsekakor nagrada za vloženo delo. Več o tem si lahko preberete na povezavi <https://www.gssk.si/2020/06/19/prvo-mesto-za-film-na-drzavnem-tekmovanju/>, film pa si pogledajte na povezavi <https://zdsds.si/2020/06/neuradni-rezultati-drzavnega-tekmovanja-slovenscina-ima-dolg-jezik-knjizevnost-na-filmu-8-2020-z-nagrajenimi-filmi/>.

Sklep

Dosežek dijakov dokazuje, da je dobra priprava prvi korak na poti, sodelovanje pa drugi. To so začutili tudi dijaki, saj je eden izmed njih v evalvaciji dela zapisal, da je posebna vrednost takšnih projektov kooperativnost, kar v življenju človeku pride bolj prav kot poznavanje zgodovinskih letnic ali matematičnih aksiomov.

Snemanje kratkega filma je precej zahtevna naloga, pri tem je najtežavnejši del montaža, zato je za dijake morda uporabnejša in lažja različica dramatizacija besedila z aktualizacijo. Vsekakor je obravnavani primer uporaben v praksi,

saj ga lahko učitelj prilagodi obravnavi drugega književnega ustvarjalca.

Povzetek

V prispevku predstavljam primer obravnave ustvarjanja Valentina Vodnika, ki je nastal v projektu Objem. Najpomembnejše je razvijanje gradnika odziv na besedilo in tvorjenje besedil, od elementov formativnega spremljanja pa dokazi učenja: končna naloga je izdelava kratkega filma, v katerem dijaki aktualizirajo literarno predlogo.

Priloga 1

PRIZOR V PRETEKLOSTI (odlomek iz scenarija)

D: Žiga, kje smo?

Ž: Mene bolj zanima, kdaj smo?

/.../

V: Slovenč, tvoja zemlja je zdrava!

D: Kaj praviš?

J: In pridnim nje lega najprava.

Ž: Čak mal, kaj je s tabo?

V: Polje (*pokaže na vrt*), vinograd (*trta*), gora (*Mestni vrh*), morje (*Rinža*), ruda (*pesek*), kupčija tebe rede. Za uk si prebrisane glave (*pokaže Žiga*), pa čedne in trdne postave (*pokaže Dina*).

Ž: A spet hodiš v fitness?

Din pokima, artikulira z rameni.

Ž: Sam ta model mi je nekež znan, veš ...

D: Ja, pa to, kar govori. Sem že slišal nekež, ja.

Ž: Kdo pa ste, dobri gospod?

Viri in literatura:

Gradniki bralne pismenosti. Delovno gradivo v projektu OBJEM. 2018.

Razpis tekmovanja iz znanja slovenščine Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu 8. Dostopno na: <https://zdsds.si/2019/06/razpis-8-tekmovanja-iz-znanja-slovenscine-slovenscina-ima-dolg-jezik-knjizevnost-na-filmu-8/> (8. 7. 2020).

J: Vodnik, Valentin Vodnik! Odhajam na srečanje Zoisovega kroga. Sta tudi vidva razsvetljenca, mladeniča?

Ž: Ne vem. Kakšna stranka pa je to? Ste levi al' desni?

J: Mi smo za vse Slovence. Ne zanimajo nas delitve na leve in desne, želimo si le, da bi vsak Slovenec lahko svobodno pisal, bral in govoril v slovenskem jeziku. In povem vama, tale Napoleon, novi voditelj Francije... On je edini, ki nam to lahko omogoči. Živel Napoleon Bonaparte!

D: Žiga, mi to pišemo danes pri zgodovini.

Ž: Misliš, čez 220 let?

D: Ne vem, zmeden sem. Rad bi šel nazaj.

Ž: Jaz tudi, še WiFi-ja nimajo tukaj.

D: Nazaj morava, resno!

Ž: Nazaj, nazaj, nazaj ... Avto poskusiva peljati nazaj?

D: A v rikverc?

Ž: Ja.

Mag. Gabriela Zver | Dvojezična srednja šola Lendava

Preverjanje domačega branja na daljavo

Assessing Required Reading at a Distance

Izvleček

V prispevku je predstavljena izkušnja srednješolske učiteljice iz časa, ko se je karantena zaradi koronavirusa šele začela (konec marca 2020) in se je bilo treba hitro znajti, na kakšen način bi lahko na daljavo preverili, ali so dijaki prebrali domače branje. Šole takrat še niso redno uporabljale določenih medijev, aplikacij za izvedbo takih preverjanj, čeprav so jih poznale. Na Dvojezični srednji šoli v Lendavi že leta uporabljajo spletno učilnico Moodle, povsem nova pa je bila aplikacija eAsistenta, imenovana Kanal, ki jo je učiteljica z dijaki izbrala kot možnost varne in učinkovite komunikacije o domačem branju. Dva tedna kasneje so začeli uporabljati aplikacijo za videokonference Zoom. Izkušnja, čeprav je od takrat poteklo skoraj eno leto, potrjuje, da v primeru, kadar dijaki nimajo možnosti uporabljati videokonference, uporabijo alternativne možnosti, kot je opisana v prispevku. Poleg tega je takšen pogovor tudi arhiviran in ga dijaki raje znova preberejo, kot da bi si ogledovali videoposnetke. Predstavljen je način komunikacije, obravnava domačega branja ter načrtovani cilji in kompetence, ki so se pri tem razvijale, ter način vrednotenja, ki naj bi dijake vzpodbujal k branju.

Abstract

The article presents the experience of a secondary school teacher from late March 2020 when the first coronavirus quarantine was put in place and she had to quickly come up with a way of assessing at a distance whether the students had read their required reading. Back then, schools were not regularly using certain media and applications for performing such assessments, even though they were familiar with them. The Bilingual Secondary School in Lendava has been using the virtual classroom Moodle for many years; one innovation was the eAsistent application called Kanal (Channel), which the teacher chose together with the students as an option for safe and effective communication about the required reading. Two weeks later, they started using the videoconferencing application Zoom. Experience has confirmed, even though it has been almost a year, that when students do not have the opportunity to use videoconferences, they use alternative options such as the one described in the article. Moreover, such talks are also archived and students prefer to read them again rather than watch the videos again. The article presents the type of communication, the discussion of the required reading, the planned objectives, the competencies developed in the process, and the assessment method that was intended to encourage students to read.

Ključne besede:

domače branje, podjetnostne kompetence, preverjanje, delo na daljavo, spletna učilnica, Albert Camus: Tujec

Keywords:

required reading, entrepreneurial competencies, assessment, distance education, virtual classroom, Albert Camus: *The Stranger*

1 Uvod

Veljavna učna načrta za slovenščino predvidevata obravnavo Camusovega romana *Tujec* v gimnazijskem programu kot obvezno besedilo, v srednjih strokovnih izobraževalnih programih pa kot izbirno. Ker imam z obravnavo dela le pozitivne izkušnje, določam svojim dijakom Camusov roman že leta za domače branje. Šolsko uro bi na enak način izvedla tako z gimnazijci kot z dijaki strokovnih izobraževalnih programov, v tem primeru so to bili dijaki programa Kemijski in Strojni tehnik. Učim namreč na Dvojezični srednji šoli v Lendavi. Izvajamo različne izobraževalne programe, in sicer gimnazijskega, programe srednjega strokovnega izobraževanja (Kemijski, Strojni in Ekonomski tehnik), poklicno-tehniške programe (Ekonomski in Strojni tehnik, Tehnik mehatronike) in trenutno šest poklicnih programov. Posebnost naše šole je, da imamo celo dva učna jezika: učno snov obravnavamo tako v slovenščini kot v madžarščini. Pouk slovenščine poteka seveda samo v slovenščini.

V šolskem letu 2019/20 smo na pomlad zaradi razmer, epidemije COVID-19, izvajali pouk na daljavo. Hitro smo se morali znajti in se z dijaki dogovoriti za način preverjanja domačega branja, ki ga je večina prebrala pred izbruhom epidemije. Drugi teden dela na daljavo je potekalo delo na naši šoli s pomočjo spletne učilnice Moodle in v načinu komunikacije eAsistenta, ki se imenuje Kanal, brez težav.

Ker so dijaki dobro obvladali oboje, sem združila dva spletna medija v najboljšo možno kombinacijo. Šele kasneje smo začeli uporabljati tudi aplikacijo Zoom.

V svojo pripravo sem zapisala prvine, ki opredelijo cilje dveh šolskih ur, kompetence, dejavnosti dijaka in dokaze, da sem zadane cilje izvedla in dosegla. Ker sodelujemo v projektu *Podvig kot razvojna šola* ter tako razvijamo, preizkušamo oblike in načine uvajanja podjetnostnih kompetenc v pouk, je moja priprava napisana po načelih, ki poudarijo te lastnosti pouka, prav tako so navedeni cilji učnega načrta za slovenščino.

Kaj so podjetnostne kompetence? Definirane so tako: „*Podjetnostna kompetenca je ena izmed osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja, kakor jo je opredelila EU. Čeprav sta v osnovnem pomenu kompetenca in zmožnost sopomenki ali vsaj zelo sorodna pojma, pa se pojem kompetenca praviloma uporablja za zapis celostnih dejavnosti (npr. zmožnost sporazumevanja v maternem jeziku, zmožnost biti podjeten), medtem ko zmožnost opredeljuje tudi enostavnejše dejavnosti (npr. zmožnost orientacije z zemljevidom, zmožnost vrednotenja zamisli).*“ (Bacigalupo, 2019: str. 7)

1.1 Učni cilji in kompetence, ki sem jih želela doseči po učnem načrtu za slovenščino

PREDMET: SLOVENŠČINA

CILJI UN za slovenščino	DEJAVNOSTI DIJAKA	DOKAZI
Dijak: <ul style="list-style-type: none"> – ob učiteljevi razlagi in s samostojnim raziskovalnim delom spozna kulturno-zgodovinske okoliščine, ki so vplivale na nastanek književnega besedila; – bere književno besedilo in pri tem razvija estetsko zmožnost literarnega branja; – govorno ali pisno interpretira besedila, izraža doživljanje, razumevanje in vrednotenje; primerja svoje izkušnje in znanje s sporočilom besedila, – razvija pozitiven odnos do branja. 	<ul style="list-style-type: none"> – prebere domače branje (opravljeno pred obravnavo dela), – napiše pismo (besedilne vrste), s katerim dokaže, da je prebral domače branje, – naloži priponko (izdelek) v spletno učilnico Moodle, – v pogovoru s sošolci in učiteljem kot moderatorjem pogovora vrednoti odločitve, dejanja literarnih oseb, – izdelava si kakovostne zapiske z vsemi temeljnimi pojmi, ki jih mora o literarnem delu znati razložiti, definirati in seveda razumeti, – ogleda si odlomek filma. 	<ul style="list-style-type: none"> – ustrezno napisano pismo v imenu literarne osebe, ki pripomore k temu, da dijak z določenimi podatki dokazuje poznavanje fabule, zgodbe domačega branja, – v spletno učilnico Moodle naloženo pismo (izdelek, v priponki), – komunikacija s sošolci in učiteljem o domačem branju v Kanalu eAsistenta, – odziv na povratno informacijo (dijakov in učitelja) v spletni učilnici (kjer se oddan izdelek vrednoti) in v Kanalu eAsistenta.
Dijak uporablja naslednja orodja in okolja: spletna učilnica Moodle, komunikacija Kanal v eAsistentu		

Med obravnavo literarnega dela, domačega branja dijak **po učnem načrtu za slovenščino krepí naslednje kompetence:**

- razvija **sporazumevalno zmožnost v slovenščini:** zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst;
- ko bere književno besedilo, **pogloblja občutljivost za čustveno domišljijo, razumsko in vrednotno zaznavanje večpomenskih umetniško oblikovanih sporočil** in se **opredeljuje do** njihovih spoznavnih, etičnih in estetskih **vrednot**, pri čemer **razvija splošno estetsko zmožnost**;
- kulturno in medkulturno **zmožnost** pogloblja prek **umeščanja** prebranih besedil v časovni in kulturni kontekst;
- vsa področja slovenščine se povezujejo z uporabo IKT, s čimer se razvija tudi **digitalna ključna zmožnost**.

1.1.1 Dijak krepí naslednje podjetnostne kompetence:

- **samozavedanje in samoučinkovitost** (bral je knjigo, torej lahko samozavestno o njej poroča, se vživi v vlogo katerekoli literarne osebe);
- **motiviranost in vztrajnost** (vztraja, da doseže cilj);
- **vključevanje virov** (domače branje je vir dijakovih prvih informacij, vse drugo ponudi učitelj v spletni učilnici: razlaga učitelja, uporaba spletnega gradiva (e-gradiva za slovenščino) in ogled filma na youtube);
- **vključevanje človeških virov** (med pogovorom druge spodbuja k izmenjavi mnenj, z lastnimi izjavami pritegne druge, da se oglasijo, odziva se na izjave drugih);
- **ustvarjalnost** (razvija zamisli, ki rešujejo probleme; inovativnost);
- **izkustveno učenje** (uči se skozi dejavnost).

1.1.2 Kriterij uspešnosti je razviden iz naslednjih dejavnosti:

- Dijak prebere domače branje.

- Dijak poroča o svojem doživljanju, razumevanju knjige, vrednoti odzive literarnih oseb, izmenjuje mnenje s sošolci, spozna ter razume pojma: eksistencializem in absurd.
- Dijak sodeluje v delu na daljavo, dela po učiteljevih navodilih v spletni učilnici, naredi si zapiske, ogleda si dele filma (ali celega).

2 Obravnava domačega branja, Albert Camus: Tujec

ČAS: 1. 4.–2. 4. 2020

ŠTEVILO UR POUKA: 2

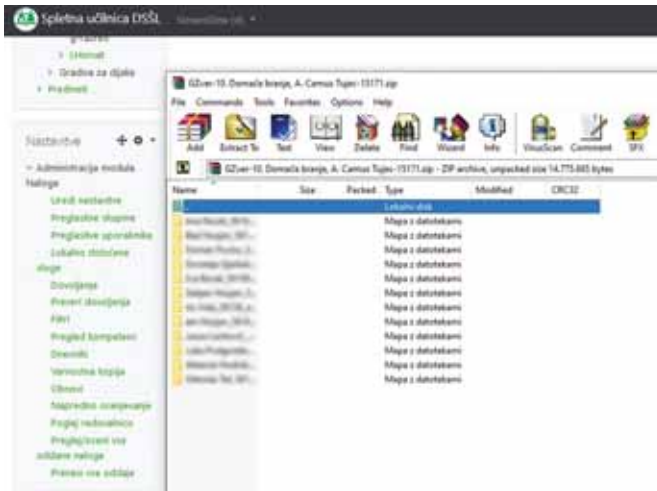
2.1 Srečanje v Kanalu eAsistenta (1. ura pouka)

V Kanalu eAsistenta sem napovedala preverjanje domačega branja že teden prej, zadnjič pa dan pred preverjanjem. Prav tam smo se 1. 4. 2020 z dijaki zbrali, se počakali, nato sem jih poslala v spletno učilnico Moodle in določila čas, kdaj se ponovno dobimo v Kanalu, da izmenjamo vtise o prebranem literarnem delu in začnemo z njegovo obravnavo. Z dijaki smo se dobili ob uri, ko bi dejansko imeli pouk slovenščine po urniku.

2.2 Preverjanje domačega branja v spletni učilnici Moodle, navodila in časovnica



2.3 Dijaki so poslikali svoje izdelke in jih naložili v spletno učilnico, glej sliko:



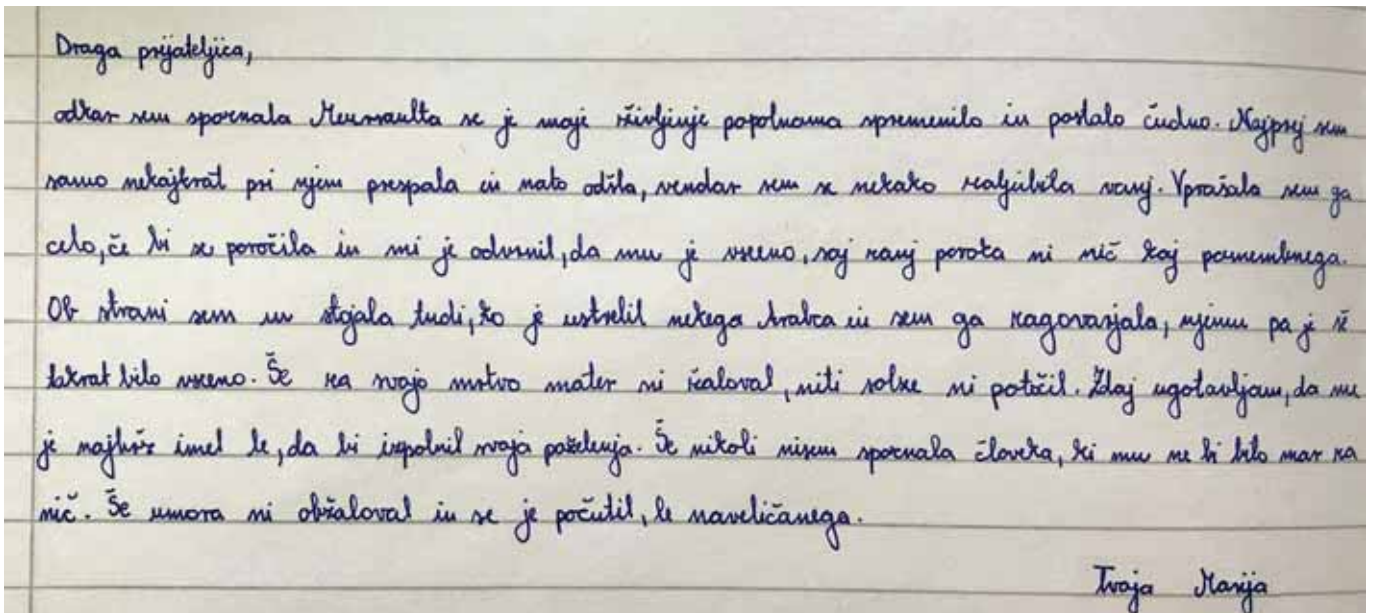
2.4 Nekaj primerov:

- a) Draga prijateljica,
pisala sem ti že prejšnji teden, ko sem ti povedala, da sem vprašala Meursaulta, če se poročiva. Njemu je bilo vseeno in to me skrbi. Tudi na dan, ko mu je umrla mati, ni bil prav nič žalosten, kot da je ne bi pogrešal. Tako se mi zdi brezbrizen in hladnokrven, sploh ne vem, če čuti kaj do mene. Včeraj sem ga obiskala v zaporu in več pozornosti je posvečal drugim kot meni. Po vsem tem mislim, da z mano sploh ni čustveno povezan in me ima samo, da me izkorišča. Povrh vsega pa mi ni jasno, kako je lahko ustrelil Arabca, če mu ni nič storil. Vendar me privlači prav ta njegova drugačnost, čeprav mislim, da on nima nobenega upanja v življenju. Ne vem, kaj naj storim, naj ga pustim ali pa ga poizkušam še dalje osrečevati?

Marija

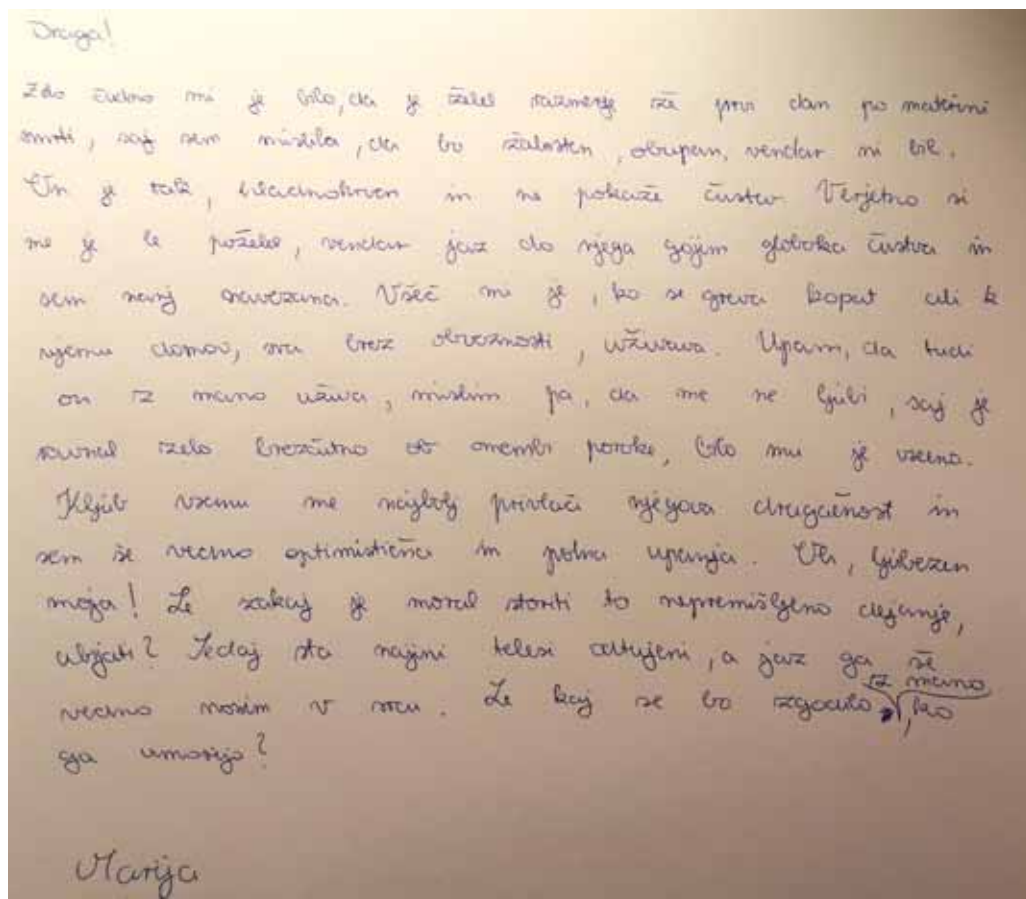
(avtorica Doroteja Gjerkeš)

b)



(avtorica Iris Vida)

c)

(avtorica
Laura Lackovič)

2.5 Obravnava domačega branja, pogovor o knjigi v Kanalu eAsistenta:

Objavljam nekaj (poslikanih) odlomkov iz našega pogovora v Kanalu eAsistenta, da dobite vtis, kako je potekal. Upoštevajte, da so morali dijaki, kot tudi jaz, hitro tipkati, da je šlo za „pogovor v živo“, zato je tudi več napak: slovničnih, pravopisnih, zatipkanih besed itd. Pogovor je torej neelektroiran.

Gabriela Zver

Dobro, vidim, da vam je uspelo nalaganje. :)

8:50

Odgovorite sem na nekaj vprašanj.

1. Kakšen se vam je zdel roman? Kaj vas je presenetilo?
2. Lahko razumete Meursaulta (bere se: mersó)? Zakaj so ga ljudje s tako lahkoto obsodili, da je hladnokrvni morilec, je res bil?

Odlomki iz pogovora, najprej sem vprašala, kakšen se jim je zdel roman:

1. Presenetila me je osebnost glavne osebe, Meursaulta. Bil je zelo brezdušen, bilo mu je vseeno in v večini primerov, dejanj je tako reagiral.
2. Mislim, da so ga z lahkoto obsodili zaradi drugih dejanj, ki jih je počel in predvsem kako so ga videla drugi ljudje. Odnosom z materjo, med pogrebom, hitrim razmerjem po mami smrti in so bili mnenja, da je tudi ubijal tako nepremišljeno, hladnokrvno, brezdušno.

Luka Podpalec

8:54

1. Roman je bil dokaj vreden, predvsem me je presenetilo, da se je toliko vsega dogajalo in prepletalo.
 2. Po mojem mnenju so ga tako hitro obsodili, ker svojih dejanj sploh ni obžaloval in nikoli ni izkazoval nekih čustev ali obžalovanj. Že na začetku, ko je njegova mati umrla ni čutil žalosti ali izgube in že pred tem ni glih izkazoval kakih čustev, saj svoje matere sploh ni obiskoval, ker se mu je to zdelo potratna denarja in časa.
- Hitro so ga obsodili, ker mu je bilo vseeno, če kdo umre ali ne. Ni imel nobenih občutkov razen naveličanja.

Luka Podpalec

8:56

No, sprva, meni se je zdel roman brezveze, kot so se mi vsi romani do zdaj, presenetilo me pa ni še nič. Tako lahko so ga obtožili za morilca, ker mu je bilo vseeno za vse, in ga nič ni skrbelo.

Došen Tinko

8:57

1. Roman se mi je zdel nenavaden, saj še nikoli nisem bral nič podobnega. Zdelo se mi je nenavadno, da je človek lahko človek tako hladnokrven in brezbrizen ter se čustveno ne naveže na nikogar, niti na svojo lastno mater.
2. Meursaulta prav zaradi tega težko razumem, saj se mi ne zdi smiselno, da ni bil čustveno navezan na svojo mater, včasih je tudi zelo filozofsko razmišljal o

Dorožina Slavica 9:04 :
Mene je najbolj zmotilo, da ni bil žalosten ob smrti matere, da je v vežici s kavo v roke, dremal poleg nje in pa da v zaporu mu je bilo vseeno če ga pride obiskat marija ali ne.

Eno Hozjan 9:05 :
Ni bil žalosten, ob krsti je pil belo kavo, ni želel pogledati niti mame v krsti, ob krsti je kadil in dremal. Takoj naslednji dan se je šel kopat. Niti en dan ni za mamo žaloval.

Gabriel Hozjan 9:05 :
Nič me ni zmotilo, čudno mi je samo, da je tako dobro vedel pogoltnit to svojo žalost po izgubi matere.

Gabriela Zver 9:06 :
iris, povsem razumem, tudi drugi pišete enako, da moramo biti sočutni. Absolutno se strinjam z vami!! Ampak (ne pozabite, da smo zdaj na področju filozofije, da gledamo na dejstva) ... kdo pa je tisti, ki lahko pove, kaj je prav, kaj ni prav, kaj smemo čutiti? :) Ali to pomeni, da si želimo raje laž? Ja, lepo ti pristoji obleka, dejansko pa izgledaš kot strašilo, pametneje bi bilo, da se osebi pove, naj si obleče, kupi nekaj drugega. :) To bi bilo pošteno, pa raje lažemo, da koga ne prizadenemo.

Eno Hozjan 9:08 :
Roman mi je bil zelo všeč, saj govori o absurdosti življenja, Mersaulta je brezbržen in odtujen vsemu, skozi roma je prešel v veli razvoj, saj je dojel, da je življenje enkratno in absurdno. Torej kdo se rodi mora umreti, obsodila so ga ker ni pokazal čustev na pogrebu, ne pa zaradi ustrelnitve Arabca

Nato pa smo se začeli pogovarjati o tem, kdo je Meursault, česa je bil obtožen in zakaj, kako se je obnašal v družbi. Razmišljali smo, ali je bil res brezčuten ali pa le drugače dojemal svet, poskušali smo razumeti in spoznati pojem absurda.

Vsi dijaki, ki so prebrali knjigo, so dobili dve nagradni točki. Ko ustno preverjam znanje za oceno, dijaki žrebajo liste z vprašanji iz obravnavane učne snovi. Vprašanja so priprav-

ljena tako, da lahko dijak izžreba vprašanje za dve ali štiri točke. Dijaki se seznanijo z načinom ustnega preverjanja za oceno v prvem letniku, preden so prvič ocenjevani. Do sedaj so bile s tem načinom zadovoljne vse generacije. Dijaki namreč menijo, da zagotavlja večjo objektivnost in omogoča vsem enake možnosti. Tako mora dijak izžrebat tri lističe z vprašanji, dva po štiri točke in eno po dve točki, upoštevata se tudi točki za domače branje, v času dela na daljavo pa je bilo točkovano tudi domače delo, predstavljeno v poglavju 2.8. Maksimalno število točk, ki ga dijak lahko doseže, je 12 točk oziroma več, če je bilo več domačih branj ali če se priš-teje tudi delo na daljavo. Ne glede na to, kakšno je skupno število točk, vedno se meje med ocenami določijo po skupnem kriteriju aktiva. Če dijak ni prebral domačega branja, se zaveda, da bo moral toliko bolj znati na druga vprašanja, da bo dosegel boljšo, višjo oceno. Kdor pa ga je prebral, se veseli že zagotovljenih točk. In ta del potem motivira k branju. Tako vrednotim domače branje že vsaj 10 let.

2.6 Sledila je naslednja, druga šolska ura pouka.

Prvo učno uro smo namenili izmenjavi mnenj med dijaki, za vrednotenje reakcij literarnih oseb, spoznavali smo zgodbo romana. Kdor ni bral knjige, je moral prebrati povzetek zgodbe, povabljen je bil tudi k branju našega pogovora o knjigi, saj se je iz tega lahko veliko naučil. Vse, za kar ni bilo časa prvo uro obravnave, sem razložila med drugo šolsko uro. Ključne besede so označene s krepko pisavo, za popes-tritev je dodana povezava do filma. Iz tega so si dijaki naredili zapiske.

Navodila za delo in razlaga sta izgledala tako:

13. Camus Tujec, obravnava dela 2. del

Pozdravljeni!

Pogovor o domačem branju lahko tisti, ki knjige niste brali, preberete v pogovoru, da vam malo olajša razumevanje, čeprav žal še marsičesa nismo mogli doreči, zaključiti. Nisem vas želela dodatno zadrževati v pogovoru in obremenjevati sošolcev. Zato bom v tej objavi pojasnila, česar tam nisem oziroma koliko je to po računalniku sploh mogoče. Obvezno poglejte miselne vzorce v Stezicah, ker so res dobri.

Vsebino najdeš tu: <https://www.domacebranje.com/tujec/> **Kdor nibral**, si iz tega naredi zapiske.

Vsi pa si naredite **zapiske** iz tega, kar bom še tu zapisala.

Delo je moderni roman. Koliko modernih romanov smo do zdaj spoznali? Proustovega, cikel v *Iskanju izgubljenega časa*, iz tega cikla smo spoznali kratko »vsebino« romana v Swanovem svetu, del, ki se imenuje Combray. Proust opisuje, kako pije čaj in tuhta in tuhta, od kod mu je znan okus, vonj, čaja. Čez čas se končno spomni, da je te vonjave in okuse zaznal v otroštvu, pri teti. (To smo obravnavali še v šoli, vi pa ste potem zapisovali svoje misli).

Obravnavali smo novelo **Franza Kafke**, vendar je napisal nekaj modernih romanov: **Grad, Proces, Amerika**. S pomočjo spletne učilnice smo spoznavali tudi **Joyceov Ulikses, tudi to je moderni roman**.

Kaj je značilnost modernega romana? Nima prave zgodbe, ni pravih koncev, slogovno so romani nekaj posebnega, ker lahko avtorji uporabijo tehniko zapisovanja, ki se imenuje notranji monolog/tok zavesti, lahko zapisujejo besede spečih, zato je tudi jezik bolj svoboden, v monologu opustijo npr. ločila (spomnite se uvodne ure v modernizem in avantgardo, tam so to že zapisali). **Pripovedovalec je vedno personalni**: vemo samo to, kar nam pove oseba, ki pripoveduje. Pogosto se srečamo s kakšnim asociacijami (Se spomnite igre v razredu?). Ker so dela polna nekih podrobnosti in pogosto bralcu težko razumljiva, so ti romani izgubljali bralce.

Kafkova Preobrazba pa je, nasprotno, zelo razumljivo napisana, kot novela. Pa vendarle spada Kafka med moderne avtorje, tudi Camus, ki ima v Tujcu res dodelano vsebino. **Camus je moderen zaradi teme eksistencializma. Kafka pa zaradi bizarnosti (čudaškosti) zgodb, literarnih oseb.**

Vse o primerjavi tradicionalnega in modernega romana najdete na str. 123 v Stezicah! Pomembno, nauči se.

Vrnimo se k Camusu, k francoskemu pisatelju, ki je študiral v Alžiru. Alžirija, Tunizija in druge severne države Afrike so bile zelo povezane s Francijo, ki jih je nekoč okupirala, zato ljudje tam še danes govorijo tudi franosko.

Pokukaj v odlomke filma, posnetega še v Camusovem času, čeprav je Camus umrl mlad v prometni nesreči.

Film:



Kaj moramo znati o delu?

Poglej v Stezicah, kaj je zapisano o naslednjih ključnih pojmiht:

dogajalni čas, kraj, tema, ideja

Motivi:

resignacija (vdaja), Meursault se je vdal, upira se pravilom družbe, noče ji ustrezati, je preprosto kruto iskren, ker je spregledal njeno zlaganost, žal pa kljub temu ne more biti srečen, meni, da je življenje nesmiselno. Smo, ker pač smo. Seveda si mora človek sam osmisliti življenje, očitno ga tega niso naučili (mati?, ali pa je preprosto sit dvoilčne družbe?).

materina smrt,

ljubezensko razmerje,

pisanje ljubezenskega pisma,

srečanje z Arabci,

zaslišanje,

žakanje na obsodbo.

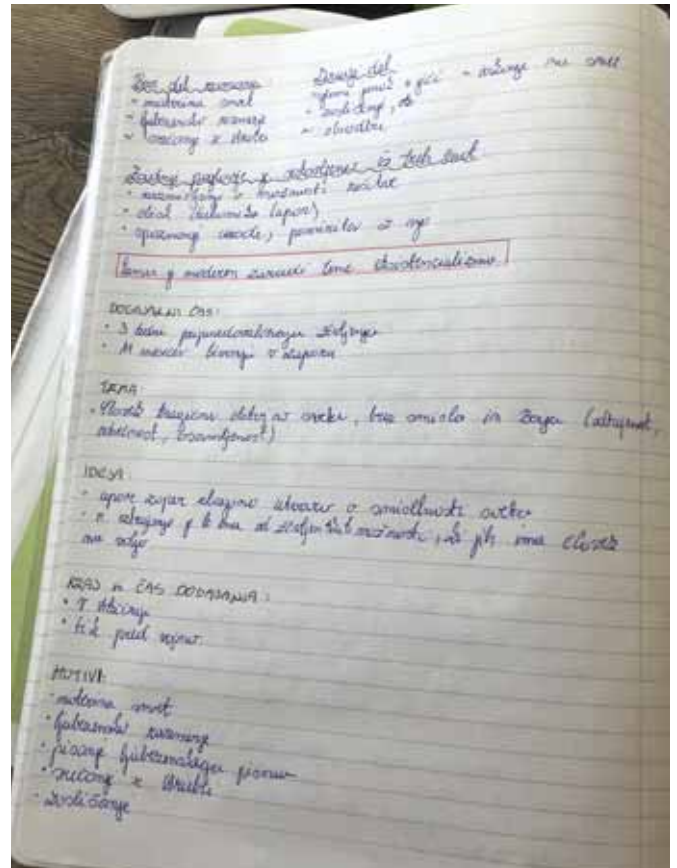
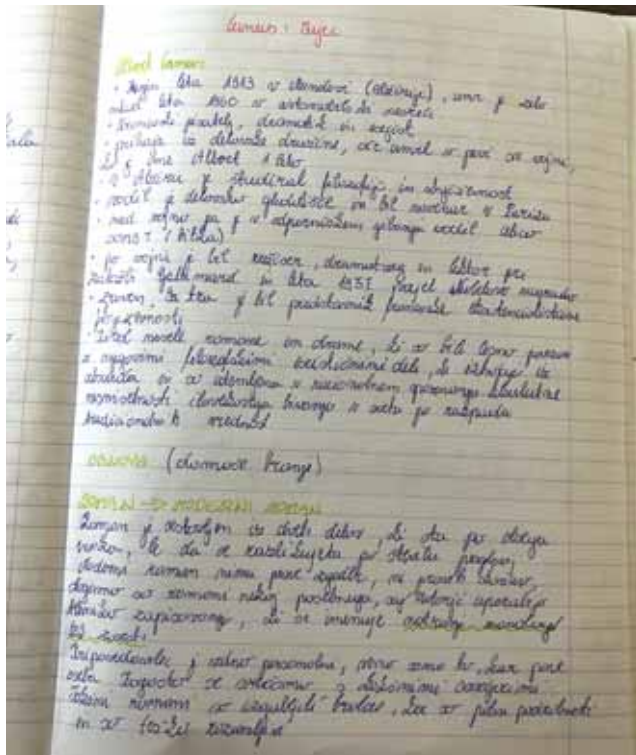
Glej diaproyekcijo: http://gradiva.bt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/3-letnik/svetovna-knjizevnost-na-zacetku-20-stoletja/000_tujec_camus/obravnavava-511/sinteza-237/

Če v modernem svetu ni boga, pomeni, da si sam določam usodo, ne več bog. Toda, dokler si imel boga, si lahko njega krivil za težko usodo. Kdo te zdaj, ko si ti bog, ovira, zakaj si še naprej nesrečen? Še huje, od kar nimaš boga, si še bolj nesrečen, ker se zavedaš praznine. S to temo se ukvarjajo eksistencialisti. Ta resignacija, ko se ti več ne da boriti s svetom, z okolico, z bogom je tisto, kar je težko sprejeti ljudem, kar navdaja ljudi s samoto, s strahom, grozno. Tišina, ki ubija, absurd, zavedanje, da je vse nesmiselno, če sam ne najdeš smisla. To so tipične teme eksistencializma.

Kaj je torej s svobodo? Je dobro imeti popolno svobodo? Svet, v katerem bi lahko počel, kar bi te bila volja: kradel, ubijal, jemal stvari, uničeval ... Aha, ta svet ti ni všeč. Dobro, pa dajmo določiti pravila. Ampak čim so pravila, nisi več svoboden. 😊 Pravila so žal potrebna, ker človek ni sposoben (zaenkrat) živeti tako, da ne bi jemal komu drugemu svobode. Sodobni človek je samo navidezno svoboden, ves čas se sklicuje na neke pravice, vmes pozabi na dolžnosti (šele po opravljenih dolžnostih lahko sledijo pravice), pozabi pa, da je s tem, ko si je kupil telefon, in ko veselo surfa po internetu, ves čas nadzorovan in opazovan. Človek, ki teh predmetov ne uporablja, je veliko bolj svoboden.

2.7 Primer oddane naloge, zapiskov

(dijakinja je med boljšimi in je po lastni želji naredila zelo natančne zapiske, tudi manj bi bilo dovolj):



3 Sklep

3.1 Moja spoznanja in izkušnje

Predstavljen način preverjanja domačega branja uporabljam že leta. Dijaki mi nikoli ne oddajajo zvezkov domačih branj, v katere bi napisali vsebino in predstavljali osebe, ker v tem ne vidim smisla. Vse lahko namreč prepišejo s spleta. Moj cilj je doseči, da bi knjigo dejansko prebrali. Žal je vedno manj dijakov, ki berejo zaradi lastne želje po branju, več je takšnih, ki v zameno pričakujejo neko nagrado, zato jih poskušam k branju zvabiti z vrednotenjem, torej s točkami, ki so potem del ustnega preverjanja znanja za oceno določenega tematskega sklopa, te točke imajo torej v dobrem, če so brali, ali pa jim manjkajo. Pozitivna posledica s točkami motiviranega branja je priznanje, da so jim literarna dela bila všeč bolj, kot so predvidevali, da jim bodo.

Kako torej vrednotiti, da se bo dijak odločil za branje? Ustvariti je treba tako razmerje točk, ki so potem del ustnega, lahko tudi pisnega preverjanja (če se z dijaki tako dogovorimo), da si naredijo ravno dovolj škode, če ne berejo, kot so tudi ravno dovolj nagrajeni, da se za te točke potrudijo. Seveda se število točk in način preverjanja vnaprej napove.

Vprašanja in naloge za preverjanje spreminjam, dijaki ne vedo, kaj jih čaka pri naslednjem domačem branju, vedo pa, da na spletu prebrana vsebina literarnega dela ne bo koristna. Da so knjigo prebrali, me prepričajo, če mi poročajo o podrobnostih, ki si jih bralec zagotovo lahko zapomni. Vsakdo se bo npr. spomnil, kako se je Marija počutila, ko je Meursaulta vprašala, če bi se z njo poročil, ni pa ta informacija nujno zapisana v kakšni vsebini dela.

Tokrat je bil zame izziv, kako voditi pogovor o domačem branju na daljavo, ali bodo dijaki res prišli ob določenem času v spletno učilnico in v Kanal eAsisenta, bodo uspeli oddati naloge, se bodo morda slišali po telefonu ter si narekovali odgovore? Dijakom zastavim nalogo tako, da se nimajo časa ukvarjati še z drugimi. Seveda sem se prepričala, preden sem preizkus izvedla, ali imajo vsi računalnik ali vsaj telefone. S tem ni bilo težav.

3.2 Bi dejavnost ponovila, bi kaj spremenila?

Spremenila ne bi nič, ker vse deluje, le nova možnost se je pojavila (v času izvedbe šolske ure se je končal drugi teden dela na daljavo), namesto dopisovanja v Kanalu eAsisenta je kmalu zaživela možnost uporabe videokonference v Edoura-

mu ali z aplikacijo Zoom in Microsoft Teams. Tako se je res lažje pogovarjati, toda prednost Kanala v eAsistentu (tudi v Pogovoru spletne učilnice Moodle) je, da se pogovor ohrani, v npr. aplikaciji Zoom pa se ne. Res, da se da videokonferenco snemati, vendar dvomim, da bi si dijaki take pogovore znova ogledali. Nasprotno, pogovor v Kanalu dijaki z veseljem znova preberejo, še posebej je v pomoč tistim, ki knjige niso prebrali ali če je bil kdo zaradi bolezni odsoten. Prav tako nekateri dijaki svoje mnenje raje napišejo.

3.3 Kako je bila všeč izkušnja dijakom?

Dijake sem takoj po končanem preverjanju vprašala, ali jim je bil ta način preverjanja všeč ali jim je tako obravnavano literarno delo bolj razumljivo. Potrdili so, da jim je način bil všeč, še posebej se jim je zdelo pomembno, da sem jih opozorila na določena dejstva, ki so jih pri glavni osebi spregledali, odprla sem jim oči, da se da razumeti „resnico“ tudi drugače. Vsi dijaki, ki so sodelovali v pogovoru, so bili ovrednoteni s polnim številom točk, kar jih je seveda razveselilo.

Večina dijakov si je knjigo izposodila pred odhodom v karanteno, druge sem obvestila o možnosti izposoje e-knjige, tretji so si poslikali knjigo s telefonom. Nihče ni bil proti, da se domače branje preverja na daljavo, in število preverjanjih (to pomeni tistih, ki so brali) ni bilo nič manjše kot sicer, ko poteka pouk v šoli, kar me je še bolj veselilo.

Viri in literatura:

Bacigalupo, M. idr. in McCallum E idr., 2019: EntreComp, Okvir podjetnostne kompetence. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf> (9. 12. 2020)

Camus, Albert, 2012: Tujec. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Korošec, V., Krakar Vogel, B., Markovčič, M., Guzelj, N., 1999: Stezice do besedne umetnosti 3. Ljubljana: Rokus.

The Stranger by Albert Camus 1967 English, (6. 7. 2016). Video. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=nLbXrj2PIqk> (9. 12. 2020)

Učni načrt za slovenščino za srednje strokovno izobraževanje. Dostopno na: <https://dun.zrss.augmentech.si/#/> (9. 12. 2020)

Zdenka Holsedl Pertoci | Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota

Pouk slovenščine v nižjem poklicnem izobraževanju

Slovenian Language Lessons in Lower Vocational Education

Izvleček

Članek prinaša predstavitev pouka slovenščine v srednji šoli, in sicer v programu nižjega poklicnega izobraževanja. Takšna vrsta pouka poteka med drugim tudi na Srednji poklicni in tehniški šoli Murska Sobota. Gre za izobraževanje, ki je zelo prilagojeno specifičnim skupinam ljudi; program je javno veljaven ter poteka po predmetniku srednje šole. Dodani sta obravnavi učnih ur, in sicer književna ter jezikovna vsebina, ki pripomoreta k lažjemu razumevanju poučevanja.

Abstract

The article presents Slovenian Language lessons in secondary school or, more precisely, in the lower vocational education programme. Such lessons are also being implemented at the Secondary Vocational and Technical School Murska Sobota. This form of education is highly adapted to specific groups of people; the programme is officially recognized and implemented in accordance with the school's syllabus. It also includes the discussion of two lessons, namely of literature and language lessons, which facilitates an understanding of the teaching method.

Ključne besede:

srednja poklicna in tehniška šola, slovenščina, književna in jezikovna učna ura

Keywords:

secondary vocational and technical school, Slovenian Language, literature lesson, language lesson

roman
vejica
glagol
oklepaj
beseda
glagol
zaimsek
vrste besedil
poved
intonacija
met

Uvod

V današnjem vsakdanjem življenju je skorajda nujno, da ima vsak državljan končano srednjo šolo. Dandanes prihajajo v ospredje programi srednjega poklicnega in nižjega poklicnega izobraževanja, saj le-ti zahtevajo veliko praktičnega znanja, kar je v današnjem gospodarstvu zelo iskano.

Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota

Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota (SPTS) je ustanovljena kot javni zavod za opravljanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti, ki se opravlja kot javna služba na področju izobraževanja na podlagi izobraževalnih programov. Delovanje zavoda temelji na Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju in lahko izvaja redno izobraževalno delo po naslednjih programih: nižjem poklicnem izobraževanju za pridobitev nižje poklicne izobrazbe (2-letni program) na strojni usmeritvi; srednjih poklicnih programov za pridobitev srednje poklicne izobrazbe (3-letni program) na elektro, lesarski in strojni usmeritvi; srednjih tehniških programov za pridobitev srednje strokovne izobrazbe (4-letni program) in poklicno-tehniško izobraževanje srednjih tehniških programov za pridobitev srednje strokovne izobrazbe (PTI program) na elektro in strojni usmeritvi.

Z zaposlenimi in ostalimi predavatelji organizira tudi funkcionalno izobraževanje odraslih, pripravlja različne javne razpise in sodeluje v različnih državnih ter mednarodnih programih na področju izobraževanja in opravlja določene storitvene dejavnosti. Je srednja šola s častitljivo več kot stoletno tradicijo neprekinjenega delovanja. Poslanstvo šole je vzgajati in posredovati znanje ter strokovno izobrazbo mladim generacijam iz roda v rod (www.spts.si).

Program nižje poklicno izobraževanje

V izobraževalni program nižjega poklicnega izobraževanja se lahko vpiše, kdor je končal najmanj sedmi razred devetletne oz. šesti razred osemletne osnovne šole in je izpolnil osnovnošolsko obveznost ali zaključil osnovnošolsko izobraževanje po prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Izobraževanje traja 2 leti in je ovrednoteno s 120 kreditnimi točkami. S končanim programom si dijaki pridobijo poklic pomočnik v tehnoloških procesih. Usposobljeni so za izvajanje enostavnih del v proizvodnih in tehnoloških postopkih, branje enostavnih delavniških risb in

tehniške dokumentacije, pripravo delovnega mesta za izvedbo tehnoloških postopkov ter posluževanje strojev po navodilih, uporabo in vzdrževanje ročnega in električnega ročnega orodja za obdelavo gradiv, izvajanje enostavnih postopkov spajanja materialov, meritve osnovnih tehniških parametrov in velikosti z merilnimi pripomočki, sodelovanje pri montaži strojev in naprav, upoštevanje ukrepov za racionalno rabo energije, materiala ter časa in vzpostavljanje kooperativnega odnosa s sodelavci. Uspešno končan izobraževalni program, ki zajema zaključni izpit (izdelek in zagovor), omogoča vpis v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja in srednjega strokovnega izobraževanja.

Pomočnik v tehnoloških procesih se lahko zaposli v vseh industrijskih, obrtnih in servisnih dejavnostih kot: ročni obdelovalec kovin, upravljalec in posluževalec strojev ter naprav, pomožni delavec pri montaži klimatskih, plinskih in ogrevalnih naprav in postaj, kot pomožni delavec pri vzdrževanju v procesni proizvodnji, varilec idr. (www.spts.si).

Pouk slovenščine v nižjem poklicnem izobraževanju

Slovenščina je materni jezik za večino prebivalstva v Sloveniji, vendar se ga prav tako moramo učiti in spoštovati. Na območju Prekmurja živi precej Romov, zato njihov materni jezik ni slovenščina, ampak so se najprej naučili romščine. To poudarjam, ker je v skupini nižjega poklicnega izobraževanja več kot polovica dijakov Romov, zato se je treba na pouk slovenščine še posebej pripravljati. Ostali dijaki (nekateri tudi Romi) so dijaki s posebnimi potrebami. To so dijaki, ki so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, in ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja ter zagotovitev različnih načinov in oblik pomoči. Dijaki so na podlagi odločb o usmeritvi usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.

Pri pouku upoštevam vse dijake, da je snov vsem enako razumljiva. Pouk slovenščine sem izvajala ločeno, in sicer en sklop književnosti in potem drugi sklop jezika. Pri vseh učnih vsebinah je imela pomembno vlogo motivacija, ki je dijake pritegnila in navdušila. Prilagoditi je bilo treba takšno obliko motivacije, ki je bila učinkovita za vse dijake. Najpogosteje sem za motivacijo uporabila pogovor z dijaki, anekdoto, primer iz izkušenj ali življenja ali postavitev različnih vprašanj. Ugotovila sem, da ta populacija dijakov zelo rada pripoveduje o svojih življenjskih izkušnjah, saj izhajajo iz različnih socialnih okolij. Večkrat je bila zanimiva križanka o znanju iz prejšnjih ur, predstavitev slikovnega

Književna učna ura

Artikulacijska stopnja	Aktivnosti učitelja	Aktivnosti dijakov	Učne metode in oblike učne vsebine učila
1. Motivacija in uvajanje	Dijake vprašam, če so kdaj komu peli kakšno pesmico. Poslušam odgovore dijakov in jih zapišem na tablo.	Več dijakov odgovori na enako vprašanje. Odgovore primerjajo in jih pojasnijo.	razgovor, živiljenjska vprašanja
Napoved učnih ciljev	Povem, da bomo v današnji uri spoznali pesem Franceta Prešerna, in sicer <i>Pod oknom</i> .	Dijaki poslušajo razlago in si pesem nalepijo v zvezek.	razlaga
2. Usvajanje nove učne snovi	<p>Ponovitev snovi</p> <p>Dijake vprašam o življenju, delu in pomenu Franceta Prešerna.</p> <p>Spomnim jih, da gre za največjega slovenskega pesnika, ki je ustvarjal v obdobju romantike.</p> <p>France Prešeren, <i>Pod oknom</i></p> <p>Dijakom povem kratko vsebino pesmi. Razložim jim, da gre za pesem, kjer zaljubljenec pod oknom hrepeni po ljubljeni ženski ali dekletu, največkrat v poznih urah mesečne noči. Povzamem, da so to značilnosti ljubezenske podoknice.</p> <p>Povem, da bomo pesem prebrali.</p> <p>a) <i>Interpretativno branje besedila</i> Preberem pesem.</p> <p>b) <i>Čustveno spoznavni premor</i></p> <p>c) <i>Izpoved doživetja</i> O prebrani pesmi jim postavljam vprašanja. O čem govori pesem? Kakšna je pesem po razpoloženju? Kako se pesem konča?</p> <p>č) <i>Interpretacija</i> Povem, da bomo pesem še enkrat prebrali in jo vsebinsko razčlenili.</p> <p>Dijakom pomagam razviti in obnoviti vsebino pesmi. Ponovim značilnosti ljubezenske podoknice.</p> <p>d) <i>Nove naloge</i> Dijaki si zapišejo o obravnavani pesmi dve vprašanji: Opišite zunanjo zgradbo pesmi. Zakaj je pesem osebnoizpovedna? Dam jim navodila za delo, jih spremljam in jim pomagam pri odgovarjanju. Skupaj pregledamo rešitve. Dopolnim nejasnosti. Spremljam njihovo delo, jim nudim pomoč in razložim, če je še kaj potrebno.</p>	<p>Dijak navede pomembne podatke iz Prešernovega življenja. Pozna njegovo zbirko <i>Poezije</i> in izpostavi pomembna dela: <i>Zdravljica, Krst pri Savici, Sonetni venec</i>. Dijaki poznajo življenje in delo avtorja.</p> <p>Dijaki poslušajo vsebino pesmi in si jo poskušajo zapomniti, da bodo lažje sledili obravnavi.</p> <p>Spoznajo značilnosti ljubezenske podoknice.</p> <p>Dijaki se pripravijo na branje.</p> <p>Dijaki poslušajo in spremljajo interpretativno branje pesmi.</p> <p>Dijaki se o prebrani pesmi pogovarjajo. Izrazijo svoje doživetje ob prebranem besedilu (občutja, zaznave, predstave).</p> <p>Dijaki glasno preberejo pesem. Razčlenjujejo literarno besedilo, dopolnjujejo prvotno doživetje s poglobljenim razumevanjem.</p> <p>Povzemajo vsebino pesmi. Ugotovijo, da je pesem osebnoizpovedna in nagovorna.</p> <p>Dijaki si v zvezke zapišejo vsebino pesmi in njene značilnosti.</p> <p>Dijaki poslušajo navodila za delo.</p> <p>Dijaki individualno v zvezke napišejo odgovore na vprašanja o pesmi.</p> <p>Dijaki preberejo rešitve.</p>	<p>frontalna oblika, razgovor, romantika, France Prešeren</p> <p>frontalna oblika, razlaga, vsebina</p> <p>razlaga, <i>Pod oknom</i>, ljubezenska podoknica</p> <p>razgovor, frontalna oblika, vsebina</p> <p>razgovor, frontalna oblika, vsebina</p> <p>frontalna oblika, vprašanja, individualno delo</p> <p>razgovor, individualno delo, frontalna oblika</p>
3. Urjenje, vadba ponavljanje, utrjevanje	Povem, da je pesem tudi uglasbena. Dijakom predvajam posnetek.	Dijaki poslušajo posnetek pesmi.	frontalna oblika, poslušanje, pogovor

gradiva, aktualne zgodbe in novice, ki jih lahko uvedemo v učno uro. Dijaki se radi seznanjajo z aktualnimi novicami, saj jih v življenju zelo navdušujejo različni mediji. Zelo učinkovita je tudi vizualna motivacija, saj sem k učni uri prinesla različne predmete, ki smo jih uvedli v učno snov z različnimi interpretacijami. Kot motivacijo sem uporabila tudi posnetek kakšne glasbe, videoposnetek ali zemljevid.

Pouk književnosti je največkrat potekal tako, da sem v razredu najprej predstavila književno obdobje in šele nato sem se lotila obravnave posameznih avtorjev. Sledila je predstavitev avtorjevega življenja in dela. Dijaki so ga imeli možnost dojemati tudi vizualno, in sicer na videoposnetkih, kjer je bilo to mogoče. Največkrat smo skupaj sestavili in zapisali miselni vzorec, ki je zajemal bistvene podatke o avtorju in njegovem delu. V nadaljevanju sem obravnavala izbrano delo avtorja, ga prebrala, interpretirala in analizirala. Dijaki so imeli možnost glasno brati ter podati svoje mnenje, ugotovitve in opažanja. Pri jeziku je delo potekalo drugače, saj se že snov razlikuje od književnosti, in tudi vsebina dijakom ni tako blizu kot književna besedila. Ker večine snovi ne poznajo, sem jim najprej učno snov razložila, in nato so snov zapisali v zvezke. Razlaga se je začela tako, da sem vedno najprej prebrala primer (npr. predstavitev osebe), šele nato sem primer podkrepila s strokovno terminologijo (npr. opis, oznaka). Izkušnje so pokazale, da je takšen način dela boljši, saj dijaki lažje dojamajo snov, če najprej slišijo primer in potem določeno poimeno-

vanje. Po razlagi in zapisu so sledile vaje iz obravnavane učne snovi in utrjevanje po določenem obravnavanem sklopu. Velikokrat sem predvsem za področje jezika pripravila dodatne vaje, ki sem jih prilagodila skupini dijakov. Izbrala sem takšne naloge, ki so dijakom delale največ težav, in primere, ki bi jim v življenju koristili. Izkazalo se je, da ta skupina dijakov potrebuje veliko vaj pri prepisovanju besedil, sestavljanju krajših besedil in vaje iz pravopisa.

Pouk slovenščine sem korelirala tudi z drugimi predmeti, in sicer velikokrat z zgodovino, geografijo, likovno vzgojo, biologijo, kemijo ter državljsko vzgojo in etiko.

Ocenjevanje znanja je potekalo po manjših sklopih. Književnost sem ocenjevala ustno, kjer so dijaki dokazovali izražanje, sposobnost ustnega mišljenja, razmišljanja in branja besedil. Pri slovnici so dokazovali pisno sposobnost podajanja odgovorov s praktičnimi primeri, ki so bili že znani ali pa so si izmislili nove. Pokazali so tudi sposobnost pisanja različnih besedilnih vrst. Posebno pozornost sem namenila tistim, ki jim bodo v življenju prišle najbolj prav in jih bodo morali sestavljati sami (življenjepisi, uradna prošnja, vabilo).

Primeri učnih ur z izbrano vsebino

V nadaljevanju predstavljam potek učne ure, ko sem z dijaki obravnavala književno besedilo Franceta Prešerna, in sicer *Pod oknom*, ter potek slovnice ure o opisu predmeta.

Jezikovna učna ura

Artikulacijska stopnja	Aktivnosti učitelja	Aktivnosti dijakov	Učne metode in oblike učne vsebine učila
1. Motivacija in uvajanje	Dijakom pokažem nekaj zanimivih predmetov.	Dijaki si ogledajo predmete in jih opišejo. Opisujejo zunanji izgled, sestavne dele in njihovo rabo.	frontalna oblika, razgovor, pogovor
Napoved učnih ciljev	Povem, da bomo v današnji uri spoznali opis predmeta.	Dijaki pripravijo delovni zvezek in zvezek.	razlaga
2. Usvajanje nove učne snovi	V delovnem zvezku preberem primer opisa predmeta: Viadukt presežkov. Ob sliki razložim zgradbo besedila. O prebranem primeru preberem vprašanja v delovnem zvezku. Projiciram zapis o opisu predmeta, ki si ga dijaki preberejo in preprišejo v zvezek. Dam navodila, da vsak opiše poljuben predmet, ki ga najbolj pozna. Spremljam njihovo delo, jim nudim pomoč in razložim, če je še kaj potrebno.	Dijaki poslušajo branje besedila in poslušajo razlago. Ustno odgovarjajo na vprašanja o prebranem besedilu. Dijaki si v zvezek zapišejo zapis o opisu predmeta. V zvezek opišejo opis predmeta, ki ga zelo dobro poznajo. Pri tem upoštevajo zgradbo besedila in pravopisno pravilnost.	frontalna oblika, razgovor, Viadukt presežkov, delovni zvezek str. 30 razlaga, opis predmeta individualno delo, opis svojega predmeta
3. Urjenje, vadba ponavljanje, utrjevanje	Poslušam branje dijakov. Zapisane izdelke jim pregledam in jezikovne napake popravim.	Vsak dijak prebere svoj opis predmeta. Opise med seboj primerjajo in jih po potrebi dopolnijo.	frontalna oblika, razgovor

ZAPIS V ZVEZEK

France Prešeren, Pod oknom

Vsebina pesmi

Pesem prvi osebi izpoveduje svoje ljubezensko čustvo. Gre za neuslišano ljubezen. Čustvo je zelo močno in neobvladljivo. Na pesnikovo čustvo se ne odzivata ne dekle ne nara. Konec pesmi pove, da lahko zavrnjena ljubezen povzroči skrajno nesrečo in obup. Če dekle ljubi drugega, bo pesniku počilo srce.

Literarna vrsta: ljubezenska podoknica (zaljubljenec pod oknom hrepeni po ljubljenu ženski ali dekletu, največkrat v poznih urah mesečne noči).

ZAPIS V ZVEZEK

Opis predmeta

V opisu predmeta predstavimo sestavne dele predmeta, zunanji videz, njegove lastnosti, uporabnost, prednosti in pomanjkljivosti predmeta, zanimivosti. Uporabljamo sedanjik, veliko je pridevnikov in prislovov, saj z njimi opisujemo lastnosti predmeta (višina, debelina, barva, dolžina). Povedi so kratke. Pomemben dodatek opisa je slikovno gradivo.

Povzetek

Program nižjega poklicnega izobraževanja postaja v današnjem času priljubljena oblika izobraževanja za tiste, ki so po učnih sposobnostih slabši, saj je predmetnik zelo prilagojen osebam s posebnimi potrebami.

Za lažjo ponazoritev poučevanja sem v okviru Srednje poklicne in tehniške šole Murska Sobota predstavila program nižjega poklicnega izobraževanja slovenščine. Ugotovila sem, da je lahko poučevanje v takšnem programu raznoliko in pestro, saj so v razredu različni dijaki tako po znanju, učnih sposobnostih, vedenju in socialni pripadnosti. Učitelj se mora zelo potruditi pri motivaciji in doseganju učnih ciljev, izbrati mora različne metode in oblike dela, s katerimi pridobi povratno informacijo s preverjanjem in ocenjevanjem znanja.

Delo sem dokazala z dodanima učnima pripravama; prikazala sem potek obravnave knjižnega besedila Franceta Prešerna, in sicer *Pod oknom*, ter jezikovno uro o opisu predmeta. Obe izvedeni obravnavani uri sem primerjala in ugotovila, da dijaki bolj dojemajo jezikovno besedilo, saj jim je bližje in si ga lahko vizualno predstavljajo. V učni uri sem vključila tudi pravila uspešnega bontona in vedenja, saj nekaterim dijakom pri pouku to povzroča težave.

Viri in literatura:

Debeljak, Drago in Jožef Beg, Jožica. 2019: *Slovenski jezik: delovni učbenik za slovenščino v 1. in 2. letniku nižjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.

Debeljak, Drago in Jožef Beg, Jožica. 2008: *Berilo – učbenik za 1. in 2. letnik nižjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.

SPTS. Dostopno na: <http://www.spts.si/> (13. 10. 2020).

Problemsko-ustvarjalni pouk slovenščine v gimnaziji: od preučevanja virov do nastopa na okrogli mizi

Creative Problem-solving Classes in High School: from Studying Sources to Panel Discussion Presentation

Izvleček

V članku so najprej predstavljena teoretična izhodišča problemsko-ustvarjalnega pouka, nadaljevanje pa se osredotoča na primer problemsko izpeljane obravnave dela učne enote med romantiko in realizmom, ki se po učnem načrtu obravnava v 2. letniku gimnazije. Predstavljeno je, kako so dijaki po korakih raziskovali temo od preučevanja virov, s čimer so usvajali predvsem podatkovno znanje in ga že nadgrajevali v proceduralno, do priprave okrogle mize, na kateri so razpravljali o določenem problemu in pri kateri so morali pridobljeno znanje uporabiti strateško. Utemeljeno je, da so dijaki med drugim s takim načinom dela kompleksno razvijali svojo sporazumevalno zmožnost, zmožnost sodelovanja in literarnovedno zmožnost ter da problemsko-ustvarjalni pouk omogoča hkratno in kompleksno doseganje vseh procesnorazvojnih ciljev, ki jih predvideva učni načrt. Na koncu so povzete prednosti in pasti problemsko-ustvarjalnega pouka, pri čemer so teoretična izhodišča soočena s poučevalno prakso oziroma s predstavljenim konkretnim primerom.

Abstract

The article begins with a theoretical underpinning of creative problem-solving classes and then focuses on the problem-solving approach to the acquisition of the course material “Between Romanticism and Realism in Literature”, which is discussed in the 2nd year of high school. It demonstrates the process step by step, from studying relevant sources, which helped students gain mainly factual knowledge and upgrade it to procedural knowledge, to preparing a panel discussion where they considered various issues, using the acquired knowledge strategically. The method develops students’ literary competence, communication skills and group work participation strategies. Creative problem-solving classes pursue all process and development goals set in the curriculum. Advantages and disadvantages of this teaching method are discussed at the end of the article, illustrated with a specific example.

Ključne besede:

problemsko-ustvarjalni pouk, pouk književnosti, sporazumevalna zmožnost, procesnorazvojni cilji

Keywords:

creative problem-solving classes, literature lessons, communication competence, process and development goals

1 Teoretična izhodišča

Sodobni pouk mora temeljiti na transformacijskem pristopu, ki učencem omogoča aktivno vlogo v učnem procesu. Učitelj naj poučuje tako, da pri učencih spodbuja kakovostno samostojno učenje in samostojno razmišljanje (Marentič Požarnik 2020: 38), učenčevo samostojno raziskovanje problema pa pomeni tudi pot h kakovostnemu znanju, ki je trajnejše, uporabno, celostno, omogoča globlje razumevanje, je dinamično in vsebuje tudi etično razsežnost (Marentič Požarnik 2011: 31). Doseganje tako zastavljenih učnih ciljev, ki poleg podatkovnega/deklarativnega znanja vključujejo tudi procesno in strateško znanje¹, tj. znanje, izkazano na zahtevnostno višjih taksonomskih stopnjah, omogoča metoda problemskega² oz. problemsko-ustvarjalnega³ pouka.

Metoda problemsko-ustvarjalnega pouka omogoča dejavno učenje, pri katerem učitelji spodbujajo kritično razmišljanje, sposobnost reševanja problemov in razvijanje komunikacijskih sposobnosti učencev. Poteka po naslednjih fazah: (1) oblikovanje ustreznega učnega okolja in vzdušja, ki spodbuja motivacijo učencev; (2) oblikovanje književnega problema; (3) definiranje raziskovalnih metod; (4) samostojno raziskovalno delo; (5) analiza in popravljanje rezultatov raziskovanja; (6) nove naloge (Žbogar 2007: 58–59). Izhajam iz prepričanja, da višjih taksonomskih ravni znanja, ki so cilj problemsko-ustvarjalnega pouka, ni mogoče doseči brez predhodno usvojenih nižjih ravni, zato se mi zdi pomembno vprašanje, kako metodo problemsko-ustvarjalnega pouka povezati z učenjem književnosti, kot jo priporoča književnodidaktična teorija. Učenje je namreč na eni strani »pridobivanje in spominsko shranjevanje informacij v sistem« (Krakar Vogel 2020: 26), na drugi pa »tudi razvijanje sposobnosti – spretnosti oz. dejavnosti uporabe informacij v novih primerih, hkrati pa tudi procesno oblikovanje stališč do načinov pridobivanja in pomena pridobljenega znanja⁴« (prav tam).

V nadaljevanju predstavljam, kako sem se izziva problemsko-ustvarjalnega pouka lotila pri pouku književnosti v 2. letniku gimnazije. Odločila sem se, da se bodo učenci na ta način naučili del vsebin, ki spadajo k učni temi med romantiko in realizmom na Slovenskem. V UN sta navedena seznama

temeljnih pojmov iz literarne vede, ki naj bi jih učenci usvojili v tem sklopu, in seznam obveznih in prostoizbirnih besedil (Poznanovič Jezeršek idr. 2008: 26, 51). Pri pripravi nalog sem zasledovala vse procesnorazvojne cilje, navedene v UN: (1) razvijanje zmožnosti branja in interpretiranja književnih besedil; (2) razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti; (3) pridobivanje književnega znanja; (4) širjenje spoznanj o književnosti, kritična aktualizacija, njihovo uvrščanje v širši kulturnorazvojni kontekst (prav tam: 16–17).

2 Problemsko-ustvarjalni pouk v dveh razredih 2. letnika gimnazijskega programa

Zaradi obsežnosti ciljev in učnih vsebin je proces usvajanja in uporabe znanja trajal dlje časa. Zunanja spodbuda za tak pouk je bilo poučevanje na daljavo, ki je predstavljalo svojevrsten izziv. Pri učenju na daljavo sem želela k pridobivanju znanja čim bolj aktivno vključiti tudi dijake ter jim omogočiti sodelovanje in medsebojno komunikacijo. Poleg tega je pouk na daljavo omogočal – celo bolje kot pouk v šoli – drugačen način dela (individualno sestajanje skupin v videokonferencah, razporejanje časa za usvajanje posameznih vsebin⁵ ipd.). Problemsko-ustvarjalno učenje je potekalo v enem splošnem in enem športnem oddelku gimnazijskega programa; v splošnem oddelku je bilo 32 dijakov razdeljenih v 6 skupin, v športnem pa je bilo 20 dijakov razdeljenih v 4 skupine.

Dijaki so po skupinah preučevali življenje in delo enega predstavnika slovenskega realizma s poudarkom na tistem besedilu, ki ga za posameznega avtorja predvideva učni načrt. V prvi fazi so morali na podlagi ponujenih virov o temi izdelati izroček za ostale sošolce z bistvenimi podatki o avtorju in njegovem delu ter z interpretacijo (najmanj) enega literarnega besedila. Preučevanje gradiva jim je omogočilo poglobljen vpogled v avtorja, hkrati pa so morali za ustvarjanje izročka znati ločiti bistvene podatke od nebistvenih. V naslednji fazi so morali o avtorju pripraviti okroglo mizo in z njo nastopiti pred sošolci. (Teme, podteme, viri⁶ in naslovi okrogle mize posameznih skupin so pregledno predstavljeni v preglednici 1.)

1 Podatkovno/deklarativno znanje se nanaša na podatke, definicije, pojme; proceduralno znanje vključuje postopke, prek katerih pridemo do rešitev; strateško znanje pa pomeni uporabo deklarativnega in proceduralnega znanja, tako da vključuje strategije za reševanje problemov (Bucik 2003: 119). Prim. tudi Marentič Požarnik 2011.

2 Pri nas se je o problemskem pouku začelo razpravljati po l. 1990, ko so se začele pojavljati razprave o njem v splošni didaktiki (npr. Strmčnik) in specialni književni didaktiki (npr. Božič).

3 Izhodišča problemskega pouka je v metodo problemsko-ustvarjalnega pouka pri nas razvila Žbogar (2007, 2013), ki se je pri tem sklicevala na teoretične opredelitve hrvaškega didaktika Rosandića.

4 Pri tem se prvi del opredelitve učenja navezuje na pridobivanje deklarativnega/podatkovnega znanja, drugi del pa na razvijanje procesnega in strateškega znanja.

5 Ker so se dijaki prek videokonferenc sestajali v skupinah, so lahko tempo in čas dela prilagajali svojim individualnim potrebam. V šoli so omejeni z urnikom (ena ali dve šolski uri slovenščine); po pouku pa se zaradi različnih obveznosti težko vsi sestanejo.

Preglednica 1: Teme in podteme z navedbo virov za pripravo izročka ter problemski naslovi za pripravo okrogle mize

Tema s podtemami	Viri	Naslov okrogle mize
Fran Levstik <ul style="list-style-type: none"> Levstikov literarni program v <i>Popotovanju iz Litije do Čateža</i> Levstikovo literarno in jezikovno delovanje → vpliv na razvoj slovenske literature in jezikoslovja 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Branja 2</i>, odlomek iz <i>Popotovanje iz Litije do Čateža</i>, str. 361 <i>Branja 2</i>, <i>Pismo Josipu Jurčiču</i>, str. 363 Fran Levstik: Martin Krpan (rtvslo.si) Fran Levstik - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org) Levstik, Fran (1831–1887) - Slovenska biografija (slovenska-biografija.si) Fran Levstik: Prostor slovenske literarne kulture (zrc-sazu.si) 	Kakšen pomen je imel Levstik za slovenski narod v šestdesetih letih 19. stoletja in kakšnega ima danes?
Josip Jurčič <ul style="list-style-type: none"> Jurčičevo pripovedništvo (literarne vrste: roman, novela-značajevka ...; tematika: kmečka, meščanska ...) Jurčič kot Levstikov »učenec« oz. uresničevalec njegovega programa <i>Deseti brat</i>: prvi slovenski roman – predstavitev zgodbe, likov (Lovre Kvas, deseti brat Martinek Spak, Krjavelj, ženski liki - Manica ...), dogajalnega prostora, motivov, tem ... predstavitev in razlaga odlomka iz romana (<i>Branja 2</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Branja 2</i>, <i>Deseti brat</i>, str. 296 Deseti brat (Josip Jurčič, 1866) – Wikivir (wikisource.org) Josip Jurčič (ognjisce.si) Jurčiča so včasih nekateri res imeli radi, danes pa ga imamo še rajši - RTVSLO.si Josip Jurčič: Deseti brat (rtvslo.si) 	Zakaj bi morali vsi Slovenci poznati Jurčičevega Desetega brata?
Simon Gregorčič <ul style="list-style-type: none"> Gregorčičeva lirika: teme, motivi, občutenje sveta ... (tudi v povezavi z njegovim duhovniškim poklicem), navezanost na romantično izročilo interpretacija/razlaga njegove pesmi <i>Človeka nikar!</i> (poleg te lahko tudi katere druge) sprejemanje Gregorčičeve lirike v njegovem času 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Branja 2</i>, poglavje o Simonu Gregorčiču (str. 312 do 317) Simon Gregorčič (simongregorci.si) Simon Gregorčič: Poezije (rtvslo.si) dLib.si - Gregorčičeva poezija danes Simon Gregorčič - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org) 	Simon Gregorčič: »pop zvezda« svojega časa – v čem je bila skrivnost njegovega uspeha?
Anton Aškerc <ul style="list-style-type: none"> Aškercova epska poezija (balade in romance): tematika, slogovne značilnosti motivno-tematska razlaga Aškercovih pesmi <i>Mejnik</i> in <i>Zimska romanca</i> (ob tem tudi značilnosti balade in romance na teh dveh primerih, ponazoritev Aškercovega sloga) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Branja 2</i>, poglavje o Antonu Aškercu (str. 317 do 322) Anton Aškerc - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org) Anton Aškerc: Razsvetljevalec slovenskega ljudstva - Val 202 (rtvslo.si) Anton Aškerc, Mejnik (edus.si) 	Anton Aškerc – kako so šle skupaj njegove svobodomiselnne ideje in duhovniški poklic?
Janko Kersnik <ul style="list-style-type: none"> Kersnikove <i>Kmetske slike</i> (predstavitev zbirke; literarnovrstna opredelitev, slog ...) vpliv Celestinovega literarnega programa na Kersnikovo ustvarjanje motivno-tematska in oblikovno-slogovna analiza črtice <i>V zemljiški knjigi</i> in še ene po lastnem izboru 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Branja 2</i>, poglavje o Janku Kersniku (str. 323 do 335); posebej <i>V zemljiški knjigi</i> (od str. 330 dalje) <i>Branja 2</i>, poglavje Fran Celestin: <i>Naše obzorje</i> (str. 365 do 366) Janko Kersnik - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org) Kmetske slike - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org) Janko Kersnik – Wikivir (wikisource.org) Janko Kersnik: Kmetske slike (rtvslo.si) Kersnik, Janko (1852–1897) - Slovenska biografija (slovenska-biografija.si) 	Ali so Kersnikove Kmetske slike primer pravega slovenskega realizma?
Ivan Tavčar <ul style="list-style-type: none"> Tavčarjeva zbirka <i>Med gorami</i> (predstavitev zbirke; literarnovrstna opredelitev – novela/črtica, slog, motivi in teme, realističnost ...) motivno-tematska in oblikovno-slogovna analiza Šarečeve <i>slive</i> in še ene pripovedi iz zbirke <i>Med gorami</i> povezava z drugimi Tavčarjevimi deli s kmečko tematiko (npr. <i>Cvetje v jeseni</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Branja 2</i>, poglavje o Ivanu Tavčarju (str. 336 do 349), posebej Šarečeva <i>sliva</i> Ivan Tavčar - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org) Ivan Tavčar – Wikivir (wikisource.org) dLib.si - Kontrast - osrednja slogovna prvina Tavčarjevih novel v zbirki <i>Med gorami</i> Ivan Tavčar :: Prostor slovenske literarne kulture (zrc-sazu.si) Tavčar, Ivan (1851–1923) - Slovenska biografija (slovenska-biografija.si) 	Kakšna je podoba kmečkega človeka v Tavčarjevem pripovedništvu?

2.1 Izpeljava problemsko-ustvarjalnega pouka po fazah

Problemsko-ustvarjalno učenje predstavljam po fazah, kot sem jih povzela v *Teoretičnem delu*.

- a) **Oblikovanje ustreznega učnega okolja in vzdušja:** Di-jakom sem najprej predstavila celotno nalogo in pou-darila, da bodo do končnega rezultata prišli po etapah. Motivirala sem jih tako, da sem izrazila zaupanje v njih-ove spodobnosti in predstavila prednosti takega načina dela: enega avtorja bodo poglobljeno proučili, spoznali bodo okoliščine njegovega delovanja, zaradi česar bodo lažje razumeli delovanje drugih predstavnikov realizma, razvijali bodo spretnosti povzemanja in strnjevanja, so-delovanja v skupini, medsebojne komunikacije, javnega nastopanja. Zaradi kompleksnosti naloge in veliko vlo-ženega dela bodo na koncu njihovi izdelki tudi ocenjeni. Motivacija je bila dokaj uspešna, saj so dijaki k nalogi praviloma pristopili zelo motivirano.
- b) **Oblikovanje književnega problema:** Vsaka skupina je morala najprej preučiti gradivo o temi. Dijaki so dobi-li podrobnejši seznam podtem, ki naj bi jih obravnavali znotraj posamezne teme, ter seznam strokovne literatu-re in literarnih besedil. Izhodišče in poglobilni vir razis-kovanja je bil učbenik *Branja 2*, ki ga uporabljamo pri pouku književnosti. Ker so bile podteme, ki so jih morali dijaki vključiti v izroček, že podane, so strokovna in lite-rarna besedila brali usmerjeno in z jasnim ciljem iskanja ustreznih podatkov. Opozorila sem jih, da naj si posebej zapisujejo tudi zanimivosti, na katere bodo naleteli med branjem, saj jih bodo lahko uporabili pri okrogli mizi.

Kakor predvideva druga faza problemsko-ustvarjalnega pouka, so se dijaki s problemom soočili; začeli so raz-mišljati, kako bi se zadane naloge lotili, kako bi si raz-delili delo in kaj morajo storiti, da bodo nalogo dobro opravili. Dejstvo je, da je problemsko raziskovanje za di-jake zahtevno in da ga v sodobni, zaradi obsežnih učnih načrtov precej storilnostno naravnani šoli niso vajeni, saj tak pristop predvideva več časa in bolj poglobljeno obravnavo. Zato je bilo ocenjevanje izdelka zanje pozi-tivna motivacija⁷ – dijaki so se namreč zavedali, da je ocena odvisna predvsem od njihovega dela, da lahko pridobijo dobro oceno, če se potrudijo, in da je uspeh

verjetnejši, ker delo poteka v skupini in ni vse odvisno le od individualnih sposobnosti posameznika.

- c) **Definiranje raziskovalnih metod:** Da bi dosegli ustrezen rezultat, so morali dijaki najprej prebrati in analizirati vire; v nadaljevanju so s pomočjo medsebojnega pogovora izlu-ščili zanje bistvene informacije; nekateri so morali uporabiti tudi metodo šolske interpretacije (npr. za razlago/interpre-tacijo Aškerčevih in Gregorčevih pesmi), ki jo poznajo s pouka; na koncu so morali svoje ugotovitve strniti v sintezo.
- č) **Samostojno raziskovalno delo:** Skupine, ki so bile na koncu najuspešnejše, so se bile sposobne zelo dobro or-ganizirati in si ustrezno razdeliti delo. V teh skupinah so si dijaki najprej razdelili vire – vsak od njih je v celoti pre-bral del gradiva in naredil kakovostne zapiske. V nadalje-vanju so na skupnem srečanju poročali drug drugemu o svojem branju ter pri tem primerjali podatke. V naslednji fazi so se lotili obravnave podtem – pri tem so ugotavljali, kaj od tega, kar so prebrali in sistematično povzeli, lahko uporabijo. Ko so nakopičili gradivo/podatke, so se lotili smiselnega urejanja. Posamezno ali v dvojicah so pripra-vili povzetke za posamezne podteme. Na koncu so sesta-vili celoto, pri čemer so sodelovali vsi. Besedilo so morali urediti, da so se izognili ponavljanju oziroma da je njihov izroček predstavljal koherentno celoto.
- V nekaterih skupinah so dijaki iskali bližnjice. Namesto da bi si razdelili gradivo/vire, so si razdelili posamezne podteme. Izkazalo se je, da so imeli zato v nadaljevanju težave, saj niso imeli pregleda nad celoto. Težje so sesta-vili smiseln povzetek, saj so imeli težave s povezovanjem podatkov; tudi nastopi na okroglih mizah so bili pri teh skupinah manj kakovostni.
- d) **Analiza in popraviljanje rezultatov:** Prvo verzijo izroč-ka so dijaki oddali. Vse izročke sem pregledala in vpisala pripombe. Moje pripombe so res ostale na ravni komen-tarjev, saj nisem popravljala njihovih besedil. Svetovala sem jim npr., katere dele besedila naj dopolnijo z dodat-nimi podatki, katere trditve naj bolj natančno utemeljijo, kako/s čim naj poglobijo interpretacijo ... in da naj svoje izdelke jezikovno popravijo (ne da bi sama popravljala njihove napake). Dijaki so izročke popravili⁸ in za konč-no verzijo izdelka dobili oceno.

6 Viri so večinoma spletni, in sicer predvsem zato, ker so bili v času pouka na daljavo najlažje dostopni.

7 Odločitev za ocenjevanje izhaja tudi iz prepričanja, da ocena za dijake na eni strani predstavlja prisilo, na drugi pa spodbudo. »Problemski pouk se ves čas šolanja giblje med ‚korenčkom in palico‘, tj. med prisilo in spodbudo (motivacijo).« (Božič 1993/94: 80)

8 Vse izročke smo objavili v spletni učilnici, da je gradivo dostopno tudi ostalim dijakom. Pred objavo sem izročke, če je bilo potrebno, jezikovno popravila in vsebinsko dopolnila, saj so namenjeni učenju dijakov.

f) **Nova naloga:** Dijaki so že od začetka vedeli, da bodo v nadaljevanju morali pridobljeno znanje uporabiti v novi, zahtevnejši nalogi, zato so se že s prvim delom naloge zelo potrudili. Na podlagi svojega raziskovanja o avtorju so morali pripraviti okroglo mizo s problemskim naslovom. V ta namen so morali najprej napisati »scenarij« okrogle mize, pri čemer so morali slediti pravilom te besedilne vrste⁹ – eden od dijakov je prevzel vlogo voditelja/moderatorja pogovora, ostali so se postavili v vloge različnih strokovnjakov. Tako so morali »problem« obravnavati z različnih zornih kotov, izrekati stališča in jih utemeljevati v knjižnem jeziku, primernem za javno nastopanje, ter spoštljivo sprejemati drugačna mnenja. »Scenarij« so najprej oddali, da sem jim svetovala izboljšave. Na koncu so nastopili pred sošolci, ki so se na govorni nastop posamezne skupine pripravili tako, da so prebrali izroček o tistem avtorju, ki je bil tematsko središče okrogle mize. Nastope dijakov sem tudi snemala.

2.2 Ocenjevanje

Ocenjevanje je bilo sestavljeno iz dveh delov, in sicer ocenjevanja izročka in ocenjevanja nastopa na okrogli mizi. Pri izročku sem ocenjevala vsebino, obliko in jezik. Pri vsebini sem upoštevala vključitev vseh zahtevanih podtem, pravilnost oziroma natančnost navedenih podatkov, navajanje bistvenih podatkov (ločevanje bistvenega od nebistvenega), jedrnatost (slogovna jedrnatost kot nasprotje nepotrebni in za izroček obremenjujoči gostobesednosti ter ni ponavljanja podatkov), logično zaporedje podtem in podatkov. Pri obliki sem bila pozorna na urejenost in preglednost, pri jeziku pa na jezikovno pravilnost (predvsem pravopisno in slovnično pravilnost). Ker so imeli dijaki možnost po prvi oddaji izroček popraviti glede na moje pripombe, so bili izdelki ob končni oddaji praviloma zelo kakovostni (od 10 skupin so štiri skupine dobile odlično oceno, štiri skupine prav dobro oceno, ena skupina dobro in ena zadostno oceno).

Pri okrogli mizi sem ocenjevala vsebino (ustreznost, natančnost trditev in argumentov), »obliko« okrogle mize (ustrezno poimenovane in razdeljene vloge, dinamika govornih izmenjav, smiselno zaporedje podtem in prehajanje med njimi, približna enakovrednost udeležencev glede na čas govorjenja ipd.) in govor. Pri govorjenju sem zahtevala knjižni jezik, primeren za javno nastopanje, tekočnost in naravnost govor-

jenja. (Ker so skupine pred tem napisale scenarij, je obstajala nevarnost, da bodo besedilo brali, zato sem posebej poudarila, da morajo na okrogli mizi »prosto, naravno govoriti«.) Če sem izroček ocenila z enotno oceno za vse člane skupine, sem govorni nastop skušala ocenjevati individualno. Glede na to, da je priprava vsebine okrogle mize (t. i. »scenarija«) skupinsko delo, je do razlike med dijaki v skupini lahko prišlo le pri oceni samega govorjenja. Praviloma je vsa skupina dobila enako oceno, le pri eni skupini sta dva dijaka dobila za eno stopnjo nižjo oceno kot ostali trije.

Na koncu sem iz obeh ocen sestavila eno oceno, pri čemer sem večjo težo namenila oceni nastopa na okrogli mizi. Menim namreč, da je bil drugi del naloge zahtevnejši, saj so morali dijaki prej usvojeno znanje ustvarjalno uporabiti v novi situaciji. Priprava take okrogle mize gotovo zahteva strateško znanje, ki izhaja iz prej pridobljenega deklarativnega/podatkovnega in procesnega znanja. Gre za izkazovanje znanja na višjih taksonomskih stopnjah, ki vključujejo vrednotenje, komentiranje, izražanje stališč in izkazovanje odnosa do določene učne vsebine (in tudi odnos do jezika ter pri govornem nastopanju tudi odnos do rabe knjižnega jezika v javnih položajih).

3 Ugotovitve

a) **Naloga je bila dijakom všeč.** Po tem, ko so vse skupine opravile svoje nastope, smo se o delu pogovorili. Dijaki so izrazili zadovoljstvo s svojim delom; povedali so, da so se o tistem avtorju, s katerim so se ukvarjali, veliko naučili, in ocenili, da je njihovo znanje zaradi poglobljenega proučevanja virov in razmišljanja ter povezovanja podatkov trajnejše. Tudi o ostalih avtorjih so si zapomnili več s poslušanjem okrogle mize, kot bi si pri »običajnem« pouku. Nekateri so izrazili nezadovoljstvo s tem, da delo v skupinah med dijaki ni bilo enakovredno razporejeno (nekateri so delali več kot drugi). Dijaki so za boljšo evalvacijo dela izpolnjevali tudi kratek anketni vprašalnik. Izkazalo se je, da je veliki večini dijakov delo v skupini všeč¹⁰, večina jih je menila tudi, da je bilo delo enakovredno razporejeno¹¹ in da je bilo ocenjevanje pravično¹². Na vprašanje, ali bi na tak način delali tudi v prihodnje, so dijaki v veliki večini odgovorili pritrdilno: pri pritrdilnih odgovorih so lahko izbirali med dvema možnostma, in sicer »da, ker mi tako

⁹ Z okroglo mizo kot besedilno vrsto sem jih seznanila v eni učni uri. Posredovala sem jim tudi povezave do tematsko različnih okroglih miz na spletu, da si so lahko sami ogledali vzorčni primer po svoji izbiri.

¹⁰ Anketni vprašalnik je rešilo 30 dijakov in le 2 sta zapisala, da jima delo v skupini ni bilo všeč.

¹¹ Da delo ni bilo enakovredno razporejeno, je menilo 7 dijakov.

¹² Da ocenjevanje ni bilo pravično, je menilo 6 dijakov.

delo ustreza« in »da, če bi lahko sam izbral sodelavce«, pri čemer so dijaki v športnem oddelku v veliki večini izbrali prvo možnost, dijaki v splošnem oddelku pa v nekoliko večjem deležu drugo¹³.

b) **Uresničili smo vse procesnorazvojne cilje in jih deloma celo presegli.** (1) Z branjem predpisanih književnih besedil so dijaki razvijali zmožnost branja in interpretiranja književnih besedil, hkrati pa so z branjem dodane strokovne literature (članki na Wikipediji in Slovenski biografiji, strokovni članki) in poljudnostrokovnih člankov razvijali tudi spodobnost branja neumetnostnih besedil ter iskanja in nove uporabe podatkov. (2) S sodelovanjem v skupini so razvijali zmožnost pogovarjanja, s skupnim pisanjem izročkov in nato scenarija za okroglo mizo so razvijali zmožnosti tvorjenja raznovrstnih besedil (pri tvorjenju pa so morali poudarjeno upoštevati namen in naslovnike besedila ter preiti skozi faze tvorjenja besedila, od zbiranja in urejanja gradiva do končnega pisanja in popravljanja besedila), pri nastopu na okrogli mizi so razvijali zmožnost javnega govornega nastopanja – z vsem tem so zelo kompleksno razvijali svojo sporazumevalno zmožnost. (3) Dijaki so pridobivali književno znanje, in sicer je njihovo znanje o tistem avtorju, s katerim so se ukvarjali v skupini, zelo poglobljeno in kompleksno, kar so dokazali z uspešno pripravo okrogle mize, znanje o ostalih avtorjih pa so pridobili z branjem izročkov in poslušanjem okrogle mize¹⁴. (4) S poglobljenim raziskovanjem so širili svoja spoznanja o avtorjih, književnih besedilih, literarnozgodovinskem procesu in tudi o literarnoteoretičnih pojmih ter uspešno umestili predstavnike realizma v družbeno-politično-kulturni in literarnozgodovinski kontekst druge polovice 19. stoletja. Vsebine okrogle mize so pokazale, da so delovanje in književna besedila avtorjev slovenskega realizma dijaki tudi kritično aktualizirali.

c) **Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka.** Na praktičnem primeru se je izkazalo, da dijaki problemski pouk dobro sprejemajo in da tudi sami v njem prepoznajo mnoge prednosti. Dijaki morajo biti pri pouku dejavni, njihova aktivnost pa jim omogoča hitrejše usvajanje znanja, ki je tudi kompleksnejše in trajnejše. Zaradi zelo kompleksno usvojene ene učne vsebine, lažje sprejemajo sorodne učne vsebine in jih hitreje usvajajo, saj se novi podatki »pripenjajo« na že usvojeno znanje. Dobro usvojena učna vsebina (t. i. deklarativno/podatkovno znanje,

nadgrajeno s procesnim) omogoča razvijanje višjega, t. i. strateškega znanja, tj. kritično rabo podatkov v povsem novih situacijah, oz. omogoča uspešno opravljanje nalog na višjih taksonomskih stopnjah.

Ker so dijaki delali v skupini, so si med poukom izmenjavali podatke, misli, ideje, v medsebojni interakciji so se učili drug od drugega. S tem so razvijali svojo zmožnost sodelovanja in tudi svojo ustvarjalnost. Žbogar, sklicujoč se na izsledke sodobnih raziskav, poudarja, da »učenci lažje usvajajo nove informacije, če delajo v skupinah /.../ in če jim je problem, ki ga rešujejo, v izziv« (Žbogar 2007: 56).

Učitelj je pri problemsko-ustvarjalnem pouku predvsem organizator dejavnosti (pripravi naloge, pomaga dijakom, kadar naletijo na nerešljiv problem, sproti vrednoti in usmerja njihovo delo), kar pomeni, da se odgovornost za usvojeno znanje v večji meri prenese na dijake. Le dijaki, ki se aktivno vključijo v pouk, so na koncu lahko uspešni (uspešnost v tem primeru pomeni, da usvojijo predvidene učne vsebine in razvijajo svoje zmožnosti). Ne gre spregledati tudi zelo pomembnega dejstva, da dijaki ob takem načinu dela poleg odgovornosti do sebe in drugih razvijajo tudi samostojnost.

Čeprav se zdi, da je za problemsko-ustvarjalni pouk nujen pogoj polna učilnica vedoželjnih dijakov, je izziv pouka na daljavo pokazal, da je taka oblika dela zelo primerna tudi v kriznih razmerah, ko pouk poteka preko spleta. Ker so dijaki med šolanjem na daljavo pogrešali zlasti medsebojno druženje, so z veseljem sprejeli delo v skupinah, zaradi zahtevnosti naloge pa so se morali »družiti« (sicer prek videokonferenc) tudi v času zunaj pouka. Poleg tega so lahko delo prilagajali svojim potrebam, saj niso bili vezani na šolski urnik.

Pomembna prednost problemsko-ustvarjalnega pouka je po mojem mnenju tudi možnost, da se nevsiljivo povežeta književni in jezikovni pouk. Sama sem tako pri pisanju izročka kot pri pripravi na govorni nastop poudarjala skrb za jezikovno pravilnost in ustreznost ter na ta način pri dijakih uzaveščala rabo jezika (npr. če je v pogovoru v skupini neknjižni pogovorni jezik ali sleng glede na okoliščine popolnoma sprejemljiv in celo normalen, je za javni nastop na okrogli mizi zaradi drugačnih okoliščin nujna izbira ustrezne različice knjižnega jezika). Poleg tega

13 V športnem oddelku sem dijake v skupine razdelila sama, v splošnem oddelku pa je to naredila ena od dijakinj, saj razreda sama še nisem dobro poznala (prevzela sem ga v 2. letniku, zaradi epidemije smo bili v šoli le do sredine oktobra). Naročila sem ji, da naj skuša ustvariti heterogene skupine, vendar se je izkazalo, da so bile v splošnem oddelku te precej homogene sestavljene, saj je dijakinja sošolce razvrstila glede na to, kateri bi bili raje skupaj.

14 V izročkih so praviloma podane tiste informacije, ki jih zahteva učni načrt; vsebine okrogle mize so okvir učnega načrta praviloma presegle.

sem ob književnosti obravnavala besedilno vrsto okroglo mizo, ki jo UN zaradi zahtevnosti sicer priporoča šele v 4. letniku. Zdi se mi, da za drugošolce ni bila prezahtevna, saj so prav v tej besedilni obliki lahko pokazali znanje, razgledanost po področju in ne nazadnje ustvarjalnost.

- č) **Pasti problemsko-ustvarjalnega pouka.** Prva težava je, da tak način dela vzame veliko časa, vendar pot do dobrih rezultatov oziroma do uspeha nikoli ni lahka in hitra. Nujno je, da so naloge za dijake pripravljene sistematično, jasno in razumljivo ter da je podan natančen časovni okvir dela, ki se ga morajo dijaki držati. Druga past, na katero opozarja tudi Žbogar, je, da zaradi poudarjanja ustvarjalnega soočanja z izzivi/problemi lahko zanemarimo literarnovedno sistematičnost in s tem sistematično razvijanje literarnovednih sposobnosti (Žbogar 2007: 58). Menim, da sem se tej pasti uspešno izognila, saj so morali dijaki najprej svoje znanje predstaviti prav z literarnovednega vidika ter umestiti avtorja in njegovo delo v družbeno-kulturni kontekst; izziv v nadaljevanju, pri katerem so morali pokazati svojo sposobnost uporabe ustreznih strategij, kritičnega razmišljanja in ustvarjalnosti, so torej gradili na že usvojenem znanju. Tretja težava, ki se ne navezuje le na problemsko-ustvarjalni pouk, je povezana z delom v skupinah. V skupinah se rado zgodi, da vsi dijaki ne delajo enakovredno oz. da nekateri sploh ne delajo, ker vedo, da bodo učno boljši, prizadevnejši in ambicioznejši dijaki opravili delo namesto njih. Sama sem to težavo skušala preseči s tem, da sem poudarjala soodgovornost, sodelovanje ipd., vendar pa v celoti nedela ali premajhne prizadevnosti nekaterih nisem mogla preprečiti. Ker so dijaki to nalogo delali na daljavo, tudi nisem mogla nadzorovati njihovega dela. Ocenjevanje tako po mojem mnenju ni bilo povsem pravično, saj so morda nekateri posamezniki dobili oceno, ki ni odraz njihovega dela¹⁵. Ocenjevanje takih nalog zato zahteva dodaten razmislek.

4 Za zaključek

Skupina, ki je po mnenju vseh pripravila najboljšo okroglo mizo, je bila skupina iz športnega oddelka, ki se je ukvarjala z Antonom Aškercem. Njihov prvi izroček je bil slab, saj si dela sprva niso ustrezno razdelili. Zdelo se je tudi, da ne sodelujejo vsi enakovredno in da nimajo vsi enako visokih ambicij. Dijakinji, ki so jo sošolci v skupini pooblastili za oddajo izročka, so ostali člani poslali vsak svoj del, vendar se pri tem niso zelo potrudili. Prvi izroček je bil »zlepljen« skupaj, ni bil

pregleden, interpretacija pesmi je bila narejena slabo ... Mojih pripomb je bilo veliko. Kritična povratna informacija jih je očitno stregnila, saj je bil izroček ob drugi oddaji zelo dober, dijaki so upoštevali vse pripombe – oddali so vsebinsko in jezikovno skoraj neoporečen izdelek. Zares pa so se potrudili z okroglo mizo. Povedali so, da so ob njeni pripravi res uživali – moj komentar je bil, da brez poprejšnjega pridobivanja znanja tudi užitka ne bi bilo, s čimer so se strinjali. Postavili so se v naslednje vloge: voditelj okrogle mize, učiteljica slovenščine, pisateljica, ki piše biografijo o Aškercu, mlada pesnica in duhovnik. Pogovarjali so se o Aškerčevem poklicu in njegovih svobodomiselnih idejah, pri čemer so imeli zelo različne poglede (duhovnik se je izkazal za zelo konzervativnega, mlada pesnica pa za najbolj svobodomiselno), pogosto so bili tudi duhoviti. Dobro jim je uspela tudi aktualizacija, izražali so svoje mnenje in ga utemeljevali; pogovarjali so se sproščeno, tekoče in v pogovornem knjižnem jeziku, z relativno kratkimi replikami pa so dosegli tudi dinamičnost pogovora; kadar so gostje prekoračili mejo spodobnega in primernega za javno oddajo, jih je voditelj na to opozoril. Pripravili so zelo všečno in gledljivo oddajo, ki je sošolcem ostala v spominu, tudi zato, ker so se postavili v zelo »sodobne, tipične« družbene vloge (npr. senzacionalistično naravnana pisateljica in istospolno usmerjena pesnica). Okrogla miza je objavljena na šolski spletni strani: https://www.sentvid.org/wp-content/uploads/2021/01/Anton-Aškerc-2.-D_240p1-1.mp4

Literatura

Božič, Zoran, 1993/94: Problemski pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 39/2–3. 79–89.

Bucik, Valentin, 2003: Kako natančno in objektivno je mogoče preverjati znanje materinščine? Ivšek, Milena (ur.): *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Mother Tongue acquisition – from planning to assessing. 3. Mednarodni simpozij/3rd International Symposium*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 119–128.

Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.

Marentič Požarnik, Barica, 2011: Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zbliževanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika* 2. 28–50.

Marentič Požarnik, Barica, 2020: *Moje življenje, moje učenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Poznanovič Jezeršek, Mojca idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Obvezni predmet in matura (560 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

¹⁵ Iz rezultatov ankete sklepam, da takih ocen vendarle ni bilo veliko.

Poletna šola slovenščine 2021



Informacija za starše in udeležence

Poletna šola slovenščine je namenjena otrokom in mladostnikom slovenskega porekla, ki živijo v tujini.

Datum: **25. do 31. julij 2021**

Prijavijo se lahko **otroci od 10. do 14. leta**.

Rok za oddajo prijav: **15. maj 2021**

Povezava na prijavnico: <https://forms.office.com/r/TgqQmvRJ4B>

Pokrovitelj in financer Poletne šole slovenščine je **Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS**.

Šolo bomo izvedli v spletnem orodju ZOOM. V dopoldanskem času (predvidoma od 9.00 do 11.30 ure po srednjeevropskem času) se bodo udeleženci 3 šolske ure dnevno učili slovenščino. Razporedili jih bomo v ustrezne skupine glede na predznanje jezika in starost. V popoldanskem ali večernem času pa bodo organizirane spremljevalne dejavnosti, ob katerih se bodo mladi družili, ustvarjali in spoznavali Slovenijo.

Na šoli bodo poučevali učitelji slovenščine in učitelji Centra šolskih in obšolskih dejavnosti.

Podrobnejši program bodo udeleženci prejeli junija 2021.

Za udeležbo na šoli udeleženci potrebujejo:

- računalnik s kamero in z mikrofonom ter
- dobro internetno povezavo

Kontaktne osebe:

Irena Kokalj, Center šolskih in obšolskih dejavnosti:
irena.kokalj@csod.si

Eva Jurman, Zavod RS za šolstvo: eva.jurman@zrss.si



Nesočasno učenje

Učitelj učencem ustvari učno okolje, v katerem lahko učenci delajo v svojem tempu in imajo dovolj časa za učenje.



Sočasno učenje

Učitelji in učenci se srečujejo na daljavo v realnem času v videokonferenčnih sobah ali spletnih klepetalnicah.



Usmeritve učiteljem za izobraževanje na daljavo



Manj je več

Učenci bodo za učenje doma zaradi različnih dejavnikov verjetno porabili več časa kot v šoli, zato bodite stvarni in sebi in učencem določite prioritete (prednostne naloge).



Eksplicitna navodila

Podajte natančna navodila in opredelite časovni okvir za dokončanje nalog in drugih učnih opravil.



Natančno opredelite pričakovanja

Natančno opredelite, kaj naloga zahteva, in določite vsebino, obliko, dolžino itd. pričakovanega odziva oz. izdelka (na primer: pripravite dve minutni zvočni posnetek in pri tem upoštevajte navodila v spodnjih točkah).



Bodite empatični

Določite razumne obremenitve, omogočite učencem, da uravnotežijo delo s povezavo in brez nje in da sodelujejo z drugimi učenci.



Stalna in dosledna komunikacija

Vsa navodila in naloge oz. učna opravila posredujte preko dogovorjenega spletnega okolja.



Bodite dosegljivi v »uradnih urah«

V dogovorjenih »uradnih urah« bodite na voljo za podporo, vprašanja ali pojasnila preko dogovorjenega spletnega okolja in komunikacijskih kanalov. Kar ni nujno, lahko počaka do »uradnih ur«.



Spodbujajte odzive učencev

Omogočite učencem, da sporočajo o svojih obremenitvah, čustvih, željah, individualnih učnih potrebah in učnem tempu.



Spodbujajte utrjevanje in razširjanje znanja

Izberite večpredstavnostna gradiva, ki jih vi in učenci primerno obvladate ter podpirajo pomnjenje. Z digitalnimi orodji ustvarite interaktivne učne enote.



Opredelite cilje učnih enot

Izberite večpredstavnostna gradiva, ki spodbujajo pridobivanje in utrjevanja znanja. Z digitalnimi orodji ustvarite interaktivne učne enote. Uporabljajte orodja, ki jih vi in učenci ustrezno obvladate.



Nerealna pričakovanja

Za vsak dan pripravite »šolsko učenje« in »domače naloge« in zahtevate, da jih učenci izpolnijo v kratkem časovnem obdobju.



Nejasnost in ohlapnost

Podajanje dolgih, nejasnih pisnih navodil, ki jim je težko slediti, dodeljevanje preveč ohlapno opredeljenih nalog in drugih učnih opravil.



Preveč odprte in nedoločene naloge

Dodeljevanje preveč odprtih, premalo opredeljenih nalog in drugih učnih opravil (na primer: pripravi posnetek o Luni, napiši sestavek na temo onesnaženja ...).



Prekomerna delovna naravnost

Določite »šolsko delo«, ki mu sledi še »domače«, ne da bi imeli v mislih učenčevu dobro počutje.



Razpršena komunikacija

Nedosledna uporaba različnih platform in orodij (npr. e-sporočila, ki jim sledijo spletna učilnica, e-Asistent ...).



Stalna pripravljenost

Na vsako elektronsko sporočilo odgovorite takoj in si ne dovolite nobenega premora.



Enak pristop za vse učence

Pri izobraževanju na daljavo učenci ne morejo izražati svojih izkušenj in učnih potreb in/ali nimajo možnosti vplivanja na učenje, naloge, učni tempo, zaradi česar so lahko preobremenjeni in vznemirjeni.



Preizkušnje novih in nepreizkušenih orodij

Preizkušanje novih in nepoznanih orodij lahko poveča verjetnost težav pri uporabi tehnologije, tako učencem kot učitelju.



Naključne aktivnosti

Učence zaposlite z razpršenimi spletnimi dejavnostmi in ne razmišljate o ciljnih, učnih dosežkih in vrednotenju znanja.