



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ISSN 1408-7820
9 771408 782003

Poštšina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

RAZREDNI POUK

STROKOVNA REVIJA ZA RAZISKOVANJE IN RAZVOJ PODROČJA RAZREDNEGA POUKA | LETNIK XXIV | 2022 | ŠTEVILKA 2



STROKOVNA IZHODIŠČA

PRIPRAVLJENOST OTROKA ZA ŠOLO ALI PRIPRAVLJENOST ŠOLE ZA OTROKA?



STROKOVNA IZHODIŠČA

Kakšno podobo imajo
vzgojitelji/učitelji
o otroku, otrocih,
ki prihajajo v šolo?



STROKOVNA IZHODIŠČA

Učinkovito sodelovanje in
izgrajevanje partnerskega
odnosa med starši, šolo in
vrtcem



IDEJE IZ RAZREDA

Prvošolci se učijo
povsod in vedno –
tudi na prostem



RAZREDNI POUK
LETNIK XXIV
2022 | ŠTEVILKA 2

Vsebina

Razredni pouk letnik 24 (2022), številka 2

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica), mag. Katarina Dolgan, Zavod RS za šolstvo; Mojca Dolinar, Zavod RS za šolstvo; dr. Nikolaja Golob, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; dr. Dragica Haramija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta; mag. Silva Karim, Ajdovščina; Barbara Meglič, Osnovna šola I Murska Sobota; mag. Nada Nedeljko, Zavod RS za šolstvo; dr. Nina Novak, Zavod RS za šolstvo; Brigita Pinter, Zavod RS za šolstvo; Neža Ritlop, Osnovna šola Turnišče; dr. Katica Semec Pevec, Zavod RS za šolstvo

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

Urednica založbe: Simona Vozelj

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

Prevod povzetkov v angleščino: Bumblebee, jezikovno svetovanje, Polonca Luznik s. p.

Oblikovanje: Kofein dizajn d. o. o.

Računalniški prelom: Design Demšar d. o. o.

Tisk: Present d. o. o.

Naklada: 540 izvodov

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

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

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



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

UVODNIK

02 **Prvi razred – nekaj novega, veselega, prelomnega**

Dr. Nina Novak

KOTIČEK ZA BRANJE

53 **Ela Peroci**

Ureja in piše: dr. Dragica Haramija

AKTUALNO

60 **Dr. Nina Novak, Izkušnje od tu in tam: prehajanje iz vrtca v šolo in učenje v prvem razredu**

Ureja: Vesna Vršič

STROKOVNA IZHODIŠČA

03 **Pripravljenost otroka za šolo ali pripravljenost šole za otroka?**

Dr. Ljubica Marjanovič Umek

08 **Potrebno je delovati po načelu največje koristi za otroka: intervju z Nives Zore in mag. Renato Zupanc Grom**

Dr. Nina Novak



18



STROKOVNA IZHODIŠČA

- 13 Kakšno podobo imajo vzgojitelji/učitelji o otroku, otrocih, ki prihajajo v šolo?**

Petra Štirn Janota

- 18 Kakšen učni prostor naj pričaka učenca v šoli in kaj naj mu omogoča?**

Dr. Nina Novak

- 26 Učinkovito sodelovanje in izgrajevanje partnerskega odnosa med starši, šolo in vrtcem**

Vesna Vršič

- 33 Sporočila otrokovega portfolia iz vrtca**

Helena Klobasa

- 47 Šola straši, če je znotraj votla, okoli pa je nič ni**

Polonca Legvart



54



IDEJE IZ RAZREDA

- 54 Prvošolci se učijo povsod in vedno – tudi na prostem**

Damjana Očko



Dr. Nina Novak

Prvi razred – nekaj novega, veselega, prelomnega

»V mali vasi so majhne hiše in v vsaki hiši so otroci /... / V tej vasi je lep red.« se glasi začetek pravljice Ele Peroci, Muca Copatarica. Red in pravila, urnik in zvonec, učenje in nič več igre so pogosto predstave o prvem razredu v šoli 21. stoletja, ki sprejema otroke pod svoje okrilje. Prehod iz vrtca v šolo pogosto naplavi stereotipe o prvem razredu, od tega, da učenec mora tekoče brati in se naučiti pisati do konca prvega razreda, do tega, da se v prvem razredu samo sedi v frontalno postavljenem pohištvu in rešuje delovne zvezke in da se s prvim razredom konča brezskrbno otroštvo. Še več, v stilu Muce Copatarice se vse pogosteje sliši: *»Če ne bo pripravljen, pa bomo odložili šolanje.«*

Pričujoča številka revije Razredni pouk obravnava prehod iz vrtca v šolo in pripravljenost na učenje v prvem razredu, izpostavlja temeljne elemente spodbudnega učnega okolja ter didaktične pristope, ki se navezujejo na pomen formalnega učenja v obdobju med šestim in sedmim letom. Tako kot so se otroci v Muci Copatarici, Špelca, Tine, Tonka, tudi najmlajši Bobek, veselili novih copatov, tako se verjetno tudi otrok veseli šole, je v pričakovanju nečesa lepega, novega, prelomnega. Muca Copatarica je ujela bistvo pomena varnega, spodbudnega, sodelovalnega okolja, ki ga naj šola zagotovi prvošolcu: *»Vsakemu takšne, kot si jih najbolj želi.«* Šola in učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj gradijo na pedagogiki, ki jo otroci poznajo iz vrtca, šolski dan naj bo podoben tistemu v vrtcu (ne zgolj predmetno organiziran pouk in čas za odmor z učenjem na dodeljenih stolčkih in v večini individualno), učitelj/učiteljica in vzgojitelj/vzgojiteljica pa naj otroku v prvem razredu s svojimi strokovnimi odločitvami in delovanjem, dajeta občutek domačnosti na eni strani in na drugi strani vključujočega, sodelovalnega in urejenega okolja. V prispevkih te številke so zbrana teoretična, empirična in izkušnjska spoznanja, ki govorijo v prid temu, da strokovna skrb za kontinuiteto na prehodu iz vrtca v šolo in v prvem razredu preprečuje dramatičnost sprememb za otroka ter premišljeno in načrtno vnaša pristope formalnega učenja: igro, smiselno učenje, timsko delo, sodelovanje, spodbujanje radovednosti in raziskovanja, formativno spremljanje in vključevanje otroka v proces njegovega lastnega učenja. Šola ima vse pogoje za to, da bo otroka naučila brati, pisati, računati, reševati probleme, socialnih veščin, sodelovanja, nastopanja, gibalnih veščin, izvajanja in ustvarjanja vsebin ... medtem ko vrtec ustvari dobro podlago za to učenje, in sicer z razvojem osnovnih spretnosti in predstav, s spodbujanjem spontanega raziskovanja in z zgodnjo stimulacijo možganov. Vsa ugibanja in razglabljanja o tem, ali je prav, da gredo otroci stari 6 let v šolo, o potrebnosti koticov v prvih razredih, o prednostih triletnega spremljanja enega učitelja in času učenja so nepotrebna, če izhodišče teh razprav ni največja korist otroka. V nasprotnem primeru nismo prišli veliko dlje od srednjega veka, ko je bil pogoj za pristop k poučevanju viteških veščin, da si med jabolkom in kovanecem izbral kovanec¹. Prvi razred je tisti prostor, v katerem so otroci, ki jih zanima svet, v katerem živijo, otroci, ki so pripravljeni tvegati, so pogumni in radovedni in so tisti, ki lahko vsak dan presenetijo. Učitelj pa mora biti na ta presenečenja pripravljen, tudi ko otrok reče: *»Ne potrebujem klobuka, imam dežnik in moj dežnik je lahko balon?.«*

N. Novak

¹ O tem piše Bregant, T. (2014). Kdaj je otrok zrel za šolanje?. V: Didakta, let. XXIV, št. 171, str. 28–31.

² Citat iz knjige Ele Peroci: Moj dežnik je lahko balon.



**Dr. Ljubica
Marjanovič Umek,**
Filozofska fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Pripravljenost otroka za šolo ali pripravljenost šole za otroka?

IZVLEČEK: V prvem delu prispevka predstavljamo sodoben pogled na pripravljenost otroka za šolo oz. pripravljenost za učenje, kot ga razlagajo sociokulturne in ekološke teorije. V tem kontekstu nas zanima, kako otroci v procesu razvoja in učenja pridobivajo zmožnosti, spretnosti in znanja, ki se povezujejo v koncept pripravljenosti za šolo. Kontinuum v razvoju in učenju posebej ilustriramo s primerom bralne pismenosti otrok, ki se začne z razvojem govora in zgodnje pismenosti v obdobjih malčka ter zgodnjega otroštva. V zaključnem delu se osredotočamo na slovensko šolo, in sicer prehod iz vrtca v šolo, prvi razred in prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. triletje). Predlagamo nekaj sistemskih, vsebinskih in didaktičnih rešitev, ki bi lahko prispevale k bolj »mehkemu« prehodu otrok iz vrtca v šolo, upoštevanju velikih individualnih razlik v razvoju in učenju med podobno starimi otroki, individualnemu spremljanju napredka otrok – torej višji kakovosti dela z otroki v celotnem prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. triletju) osnovne šole.

Ključne besede: pripravljenost otrok za učenje, vstop v šolo, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. triletje), igra, poučevanje in učenje v prvem razredu

Children's Readiness for School or School's Readiness for Children?

Abstract: The first part of the paper provides a current perspective on school readiness, or children's readiness to learn, as interpreted by socio-cultural and ecological theories, with the emphasis on how children acquire abilities, skills and knowledge integrated into the concept of school readiness during development and learning. An example of children's reading literacy illustrates the developmental and learning continuum, which begins with the development of speech and early literacy in the toddler and early childhood periods. The final section focuses on the Slovenian school, specifically the transition from kindergarten to school, first grade, and the first educational cycle (the first three years). The article proposes systemic, contextual and didactic solutions that could contribute to a smoother transition of children from kindergarten to school. At the same time, we should allow for significant individual differences in development and learning between similarly aged children and monitor their progress individually, which will lead to a higher

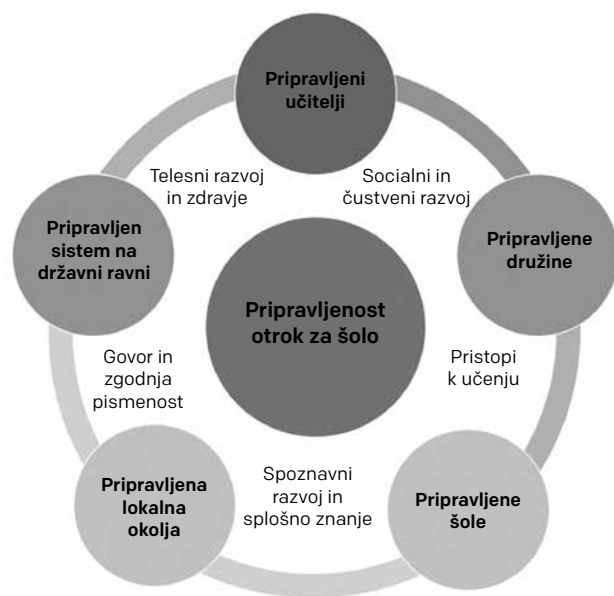


quality of work with children throughout the first educational cycle (1st trimester) of primary school.

Keywords: children's readiness to learn, school entry, first educational cycle (1st trimester), play, teaching and learning in first grade

Uvod

V vseh razvitih kulturah oziroma okoljih je na nacionalni ravni določena starost (običajno v intervalu enega leta), pri kateri se otroci vključujejo v šolo oziroma so opredeljeni kriteriji, ki posegajo predvsem na spoznavno, socialno, čustveno področje razvoja ter zdravja otrok, in so povezani z uspešnostjo začetka njihovega šolanja. Prav tako v večini okolij v zadnjih tridesetih letih potekajo strokovni razmisleki o mehkem, porajajočem se prehodu otrok iz vrtca (družine) v šolo in širšem pojmovanju pripravljenosti otrok za šolo, ki vključuje ne le pripravljenost otroka, temveč tudi pripravljenost družine, šole, učiteljev, lokalne skupnosti, države (Slika 1).



Slika 1: Pripravljenost otroka za šolo je povezana s pripravljenostjo več socialnih kontekstov v njegovem okolju.

Širše pojmovanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo je osnovano na novejših pogledih na razvoj in učenje otrok, zlasti tistih, ki jih prepoznamo v sociokulturnih in ekoloških razvojnopsiholoških teorijah. Ilustriramo jih lahko z dvema zapisoma, in sicer ruskih avtorjev s sredine devetdesetih let in ameriške avtorice z začetka tega stoletja.

»Biti pripravljen za šolo ne pomeni nujno znati brati, pisati, šteti. Biti pripravljen za šolo pomeni biti pripravljen na učenje branja, pisanja, štetja.« (Wenger in Wenger, 1994)

»Nekateri otroci niso 'pripravljeni', da bi dlje časa sedeli za mizo, delali dejavnosti papir-svinčnik, ko so stari pet oziroma šest let. Vendar to ne pomeni, da šola na njihov razvoj in učenje ne bo imela pozitivnega učinka ter da otroci ne bodo napredovali v formalnem izobraževanju. Za načrtovalce šolske politike torej ni ključno, kaj bi moral otroci vedeti ali bili sposobni narediti, ko vstopajo v šolo, ampak kaj naj šola naredi, da se bo 'srečala' s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok na začetku šolanja.« (Stipek, 2002).

Od zrelosti k pripravljenosti otrok za vstop v šolo in pripravljenosti otrok za učenje

V osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja so se številni raziskovalci (npr. Bruner, 1986; Watson, 1996) kritično odzvali na pretežno biologistične razlage razvoja otrok, ki so znotraj koncepta otrokove zrelosti posebej izpostavljali mejnike v otrokovem razvoju oziroma opisovali razvoj otroka kot razvojno normativen. Spraševali so se, ali je res predvsem ali celo edino kronološka starost otrok tista, ki določa, kdaj bo na primer malček govoril prvo besedo, oblikoval prve povedi, samostojno hodil, tekkel, kdaj bo otrok razumel koncept števila, prostora, časa, vzročnosti, socialne odnose, razvil socialne veščine in moralno presojanje ter nenazadnje, kdaj bo zrel za šolo. Izsledki raziskav, ki so izhajale iz sociokulturnih ter ekoloških teorij (npr. Hemphill in Snow, 1996), so pokazali, da dejavniki okolja, tako pogoji (npr. izobrazba staršev, število knjig v družinskem okolju, vključenost v kakovosten vrtec) kot pogostost in kakovost spodbujanja razvoja in učenja otrok (pogovarjanje z otrokom, obiskovanje kulturnih prireditev, skupno branje odraslih in otrok, vključevanje odraslih v igro otrok) ter poučevanje (neformalno in formalno), ki upošteva starost otrok in poteka v območju bližnjega razvoja, pojasnjuje velike deleže variabilnosti v razvoju otrok oziroma individualne razlike v razvoju in učenju med enako ali podobno starimi otroki. Izpostaviti velja tudi ocenjene učinke kompenzatornih programov na razvoj in učenje otrok, zlasti otrok iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja (npr. Zigler in Meunchow, 1992). Tovrstna spoznanja so med drugim narekovala tudi ponovne razmisleke o zrelosti otrok za vstop v šolo oziroma rekonceptualizacijo pojma zrelosti v pripravljenost otrok za vstop v šolo (npr. Pekdogan in Akgul, 2017; Watson, 1996). Ocena otrokove zrelosti za vstop v šolo temelji na njegovi kronološki starosti. Pričakovano je,

da bodo vsi otroci, stari na primer šest ali sedem let, zreli za vstop v šolo, ker so dosegli navedeno starost. Pripravljenost za vstop v šolo pa je koncept, ki povezuje endogene procese razvoja (dispozicije) s socialnimi in kulturnimi dejavniki. Razvoj ter učenje otroka in s tem tudi njegovo pripravljenost za novo učenje ne določa zgolj kronološka starost otroka, temveč v veliki meri spodbude (spoznavne, socialne, čustvene, gibalne) v okolju ter vodenje in poučevanje v območju bližnjega razvoja. Enako stari otroci so torej lahko različno pripravljeni, enako ali podobno pa so lahko pripravljeni različno stari otroci, torej tisti, stari 5, 6, 7 let. Otroci, ki prihajajo iz socialno kulturno bolj spodbudnega družinskega okolja, so v povprečju pomembno bolj pripravljeni za vstop v šolo kot njihovi vrstniki, ki izhajajo iz socialno in kulturno manj ali nespodbudnega družinskega okolja (npr. Marjanovič Umek, 2016).

Vzporedno s širšim razumevanjem pripravljenosti za šolo je bil znotraj postmodernističnih teorij (npr. Blair, 2002) opravljen tudi razmislek o pojmu pripravljenost otrok za šolo in pripravljenost otrok za učenje. Pripravljenost za učenje pomeni vsakokratno ujemanje med otrokovimi spoznavnimi, socialnimi in gibalnimi zmožnostmi ter formalnim poučevanjem in učenjem oziroma razvojem otroka, ki poteka na razvojnem kontinuumu. Razvoj npr. bralne pismenosti, koncepta števila, razumevanja vzročno-posledičnih odnosov se ne začne z vstopom otroka v šolo, kjer so v učnih načrtih opredeljeni standardi znanja pri predmetih slovenščina, matematika, spoznavanje okolja, temveč že v obdobjih malčka ter zgodnjega otroštva, torej v času, ko je otrok vključen v vrtec.

Razvojni kontinuum bomo podrobneje razložili z razvojem zgodnje, porajajoče se in konvencionalne (akademske) pismenosti otrok. Pismenost je torej porajajoči se proces, ki se začne z razvojem govora že v razvojnem obdobju malčka in se nadaljuje v obdobju zgodnjega in srednjega otroštva. Nekateri avtorji (npr. Cutting, 1989) celo enačijo govor z zgodnjo pismenostjo, jih pa večina potrjuje pomembne povezanosti med razvojem govora in pismenosti otrok ter govor prepoznavajo kot prevladujoči del zgodnje pismenosti. Povezanost med razvojem govora in pismenosti otrok sta nazorno opisali C. Connor in S. Al'Otaiba (2008), ki sta v svojih raziskavah ugotovili, da šolsko bolj uspešni otroci uporabljajo govor bolj fleksibilno in tekoče ter da predšolski otroci, ki imajo bolj razvite govorne zmožnosti, postanejo boljši bralci in pisci v času šolanja.

Za razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti so pomembna različna področja splošnih govornih zmožnosti malčkov ter otrok, in sicer razvoj besednjaka, slovnice jezika, sporazumevalnih zmožnosti, pripovedovanja zgodbe, metajezikovnih zmožnosti. Besednjak se tako količinsko kot kakovostno zelo hitro razvija v razvojnem obdobju

malčka in vzporedno z razvojem besednjaka malček že usvaja začetno slovnico jezika. Kasneje v obdobju zgodnjega otroštva otroci oblikujejo vedno daljše in bolj zapletene povedi, usvajajo pravila sklanjanja in spreganja in jih pravilno posplošujejo na različne besede. Sporazumevalne zmožnosti malčki in otroci razvijajo v socialnih interakcijah z odraslimi osebami ter vrstniki, predvsem v dialogu in pogovoru (rabijo govorne obrate, učijo se poslušanja in odgovarjanja, prilagajajo se poslušalcu in se na njega odzivajo, uporabljajo vljudnostne izraze, vzdržujejo daljše pogovore; rabijo govor v različnih funkcijah). Razvoj pripovedovanja zgodbe, ki je tudi ena od pragmatičnih zmožnosti, poteka hitro zlasti v obdobju zgodnjega otroštva, vzporedno z razvojem drugih področij govora. Vse bolj obsežen in raznolik besednjak, zapletena slovnicična struktura povedi, metajezikovne zmožnosti otroku omogočajo, da oblikuje daljše in vsebinsko bolj zapletene zgodbe, da v zgodbi opisuje predmete, osebe, odnose, da opredeli čas in kraj dogajanja ter da dogodke med seboj logično povezuje. Metajezikovne zmožnosti otrok razvija zlasti po četrtem letu starosti, in sicer gre za zmožnost, da otrok razume jezik kot orodje za sporazumevanje in mišljenje, sebe pa kot uporabnika jezika (metasporazumevanje). Metajezik vključuje tudi razvoj razumevanja posameznih enot jezika (besed, zlogov, glasov), razumevanje odnosa med obliko (besedo) in njenim pomenom (beseda ni nujno dolga, če je dolg referent, ki ga označuje, npr. avtobus – vlak), razumevanje skladnje jezika (npr. prepozna slovnicične napake v posredovani izjavi), rabo metabesed, ki označujejo zaznave, čustva, miselna stanja, namere, razumevanje humorja, reševanje ugank, razumevanje in rabo primer in metafor.

Visoko napovedno vrednost govornih zmožnosti otrok na zgodnjo pismenost in kasnejše pismenosti so potrdili v več empiričnih raziskavah. Walker in sodelavci (1994) so ugotovili, da ima besednjak malčkov visoko napovedno vrednost za kasnejšo pismenost ter da so bili otroci z obsežnejšim besednjakom uspešnejši pri razumevanju različnih navodil med formalnim opismenjevanjem. Tudi otroci, ki so imeli bolj razvito fonološko zavedanje ter druge metajezikovne zmožnosti, so bili boljši bralci kot njihovi vrstniki s slabše razvitimi metajezikovnimi zmožnostmi (npr. Connor in Al'Otaiba, 2008). Fonološko zavedanje je neposredno povezano z otrokovo sposobnostjo črkovanja, povezovanja črk z glasovi in kasnejšim branjem (Johnson, 2020). Tudi otrokovo pripovedovanje zgodbe je pomembno za razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti, saj malčki in otroci med tem, ko pripovedujejo zgodbo, razmišljajo in uporabljajo jezik podobno kot pisci zgodb (Whitehead, 2002).

Podobno kot smo opisali razvoj govora in njegovo vlogo v razvoju pismenosti, bi lahko izpostavili tudi



razvoj izvršilnih funkcij (npr. delovni spomin, nadzor pozornosti, inhibicija, prožnost mišljenja, analiza nalog) in drugih porajajočih se spretnosti branja in pisanja (npr. osnovno znanje o pisanem jeziku in tisku, razumevanje vloge besedila in ilustracij, poznavanje črk ter povezovanje črk in glasov, zaznavno-gibalne spretnosti ter spretnosti drobnih gibov, risanje različnih znakov in simbolov, prosto risanje, razlikovanje med risanjem in pisanjem), ki se prav tako povezujejo z zgodnjo in kasnejšo pismenostjo ter se pomembno razvijajo že v predšolskem obdobju (Marjanovič Umek, Fekonja in Kacin Beyazoglu, 2020).

Pripravljenost otrok na učenje v prvem razredu oziroma prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. triletju) osnovne šole

V Sloveniji je z zakonom določeno, da vstopajo v šolo otroci, stari od pet let osem mesecev do šest let osem mesecev, kar je z vidika razvojnopsiholoških spoznanj občutljivo obdobje za začetek šolanja oziroma je pričakovano, da bodo otroci pripravljeni za učenje v šoli. Seveda pa se takoj postavita vsaj dve vprašanji oziroma dilemi – kaj je z individualnimi razlikami v razvoju in učenju med podobno starimi otroki (šoloobveznimi) ter kako poteka učenje v prvem razredu oziroma, kako poteka izvajanje celotnega kurikula v prvem razredu in tudi v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. triletju). Če želimo tudi ob prehodu iz vrtca v šolo zagotoviti kontinuiteto v razvoju in učenju otrok ter hkrati zasledovati cilje, zapisane v učnih načrtih za posamezne predmete, je prvi predpogoj dobro poznavanje vsakega otroka v oddelku. Zato se zdi pomembno, da učiteljica v prvih tednih in mesecih nameni veliko časa spodbujanju otrok k samostojnemu pripovedovanju, pogovarjanju, vzpostavljanju socialnih odnosov in delovanju otrok v socialnih skupinah, organiziranju in opazovanju otrok v igri ter tudi osebni vključevanju v igro, skupnemu branju, spodbujanju likovnega izražanja, gibanju v telovadnici in na prostem. Vse to so konteksti, v katerih so otroci praviloma visoko motivirani za učenje, počutijo se čustveno varne, socialno vključene in miselno angažirane, učiteljici pa omogočajo opazovanje in poslušanje otrok ter prepoznavanje podobnosti in razlik med njimi. Šele od tu dalje je moč razmišljati o nujni individualizaciji pouka, delu v skupinah, o tem, kako v območju bližnjega razvoja spodbujati različne otroke, saj enako delo z različnimi otroki ne omogoča enakega napredka vseh otrok.

Šola bo mnogo bolj uspešna pri »srečevanju« s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok na začetku šolanja, če bo pedagoško delo v učilnici organizirano

z didaktičnega vidika čim bolj raznoliko, in predvsem, če bo v prvem razredu namenjeno dovolj časa igri otrok, tako prosti (npr. simbolna oz. domišljajska igra v igralnih koticčkih, igre s pravili; konstrukcijske igre) kot didaktični igri (spoznavanje koncepta količine, velikosti, prostornine; igranje z znaki in simboli, dramatizacija na osnovi prebranih zgodb, igre zaznavanja in pozornosti) (Dolya, 2007). Tako delo zahteva tudi drugačne pogoje v učilnici, na primer organizirane igralne koticčke (police s knjigami ter fotelj za branje, pripomočki za gibanje, igralni material za simbolno igro), otrokom dostopne različne vrste igrač, otroških knjig in drugih materialov za risanje in pisanje. Ob uvajanju devetletke so šole v oddelkih prvega razreda zagotovile take pogoje, ki pa so bili kasneje žal v večini šol opuščeni. Posebej želimo poudariti, da čas za prosto igro otrok nikakor ni izgubljen čas in igra ne more in ne sme biti zgolj dejavnost za otroke, ki so bodisi pri pouku ali v podaljšanem bivanju (pri pisanju nalog) hitri oziroma prvi in jim ostane še čas za igro. V prosti igri in v posebej načrtovanih didaktičnih igrah, ki lahko smiselno dopolnjujejo druge pristope v poučevanju, vsi otroci razvijajo zmožnosti na kakovostno višjih ravneh, pridobivajo nove spretnosti in novo znanje. Izpostaviti velja tudi mehke veščine, kot so socialne in sporazumevalne spretnosti, empatija, nadzor pozornosti, načrtovanje in postavljanje ciljev, nadzor misli in čustev, prožnost mišljenja, ki so v igri otrok pogosto prisotne (Bodrova in Leong, 2007).

Ob uvedbi devetletke je bila uvedena še ena pomembna sistemska rešitev, in sicer členitev devetletke na triletja, ki je povezana s prehodom otrok iz vrtca v šolo ter pripravljenostjo otrok za učenje v prvem razredu in prvem triletju. Triletje je prvotno delovalo kot konceptualna in vsebinska celota. V prvem razredu, prav zaradi zagotavljanja mehkega prehoda otrok iz vrtca v šolo, naj bi skupaj delali učiteljica in vzgojiteljica, ista učiteljica naj bi praviloma spremljala otroke tudi v drugi in tretji razred. Določeno je bilo, da se znanje otrok ocenjuje v celotnem triletju opisno. Navedene konceptualne rešitve so bile povezane z vsebinskimi, saj so bili standardi znanja v učnih načrtih (na primer bralna pismenost) naravnani na zaključek triletja, kar pomeni, da so otroci lahko, glede na svoje zmožnosti in predznanje, različno hitro napredovali. Učiteljica je v vseh treh razredih spremljala napredek vsakega učenca (tistega, ki je ob vstopu v šolo že znal brati in pisati ali tistega, ki je imel še veliko težav s fonološkim zavedanjem, grafomotoričnimi spretnostmi) in z opisnimi ocenami sporočala, kje je otrok, katere standarde znanja je že dosegel, na kateri ravni jih dosega ter katerih še ni dosegel. Kasneje, po letu 2012 so spremembe, kot je uvedba številčnega ocenjevanja v tretjem razredu, vedno manj pogosto delo vzgojiteljice kot druge strokovne delavke v prvem razredu,

spremljanje otrok s strani iste učiteljice v drugi in tretji razred, vzporedne spremembe učnih načrtov, v katerih so manj jasno opredeljeni standardi znanja branja in pisanja, ki naj jih otroci dosežejo v prvem, drugem razredu oziroma celotnem triletju, »razbile« koncept celovitega triletja, ki je med drugim temeljil na privzemanju velikih razlik v razvoju in učenju enako starih otrok, pogojenih tako z dispozicijskimi kot okoljskimi dejavniki, ter gledano primerjalno z osemletko, zgodnejšim vstopom otrok v šolo. Posledično se je zgodilo še nekaj, kar z vidika pripravljenosti otrok na učenje v prvem razredu in prvem triletju ne ocenjujemo pozitivno. Pri posredovanju vsebin pogosto prihaja do hitenja, relativno malo časa je namenjenega posameznim vsebinam, premalo je diferenciacije in individualizacije pri pouku ter izbire različnih didaktičnih pristopov. Vse preveč so vodilo za delo učiteljic in otrok le učbeniki ter delovni zvezki ter v njih zapisane vsebine, ki jih je praviloma veliko (med drugim zaradi možnosti diferenciacije pri poučevanju), premalo časa pa je namenjenega spodbujanju samostojnega pripovedovanja otrok, skupnemu branju v oddelku, pogovarjanju, dramskemu in siceršnjemu izražanju otrok, spodbujanju miselne fleksibilnosti otrok pri reševanju različnih problemov in učenju socialnih spretnosti, gibanju ter iskanju novih izzivov v vsakdanjem in ne nazadnje tudi virtualnem okolju.

Sklep

Novejša teoretska spoznanja različnih strok, primerjalne analize, statistični podatki (npr. trend naraščanja šoloobveznih otrok, ki imajo odložen vpis v šolo za eno leto v zadnjih desetih letih), izsledki evalvacijskih in drugih raziskav kažejo, da devetletka nujna potrebuje sistemsko ter kurikularno prenavo ali posodobitev, pri čemer se zdi posebej »kritično« ravno prvo triletje. Posebej velja izpostaviti, da so bile nekatere rešitve, ki so bile konceptualizirane in uvedene konec devetdesetih let prejšnjega stoletja, bolj občutljive na prehod otrok, starih šest let, iz vrtca v šolo, na razumevanje velikih individualnih razlik v razvoju in učenju podobno starih otrok, ki so posledično vodile do oblikovanja prvega triletja kot sistemske in vsebinske celote. Kaj se je dogajalo kasneje? Izvedene so bile posamezne sistemske (npr. številčno ocenjevanje znanja v tretjem razredu; poskusno uvajanje tujega jezika v prvi razred) in vsebinske spremembe (npr. posodobitev učnih načrtov in drugačno razumevanje nekaterih standardov znanja), hkrati pa se zdi, da je na izvedbeni ravni redko prisotna igra kot način poučevanja šestletnikov, da je zelo malo diferenciacije pri pouku ter spremljanja individualnega napredka vseh otrok. Navedene in še druge parcialne spremembe se med seboj povezujejo, zato je njihov učinek na začetno šolanje otrok toliko večji in prvi razred ali celotno prvo triletje je neredko s strani staršev,

otrok, pa tudi učiteljic, prepoznano kot prezahtevno oziroma premalo naravnano na specifičnosti razvoja in učenja otrok.

Viri in literatura

- Blair, C. (2002). School readiness. Integration cognition and emotion in a neurobiological. Conceptualization of children's functioning in school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Bodrova, E. in Leong, D. (2007). Playing for academic skills. *Children in Europe. Rediscovering Vygotsky* (posebna številka), 10–11.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Connor, C. in Al'Otaiba, S. (2008). Literacy. V: M. M. Haith in J. B. Benson (ur.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (str. 235–247). Academic Press.
- Cutting, B. (1989). *Getting started in whole language*. The Wright Group.
- Dolya, G. (2007). *Vygotsky in action in the early years*. Routledge.
- Hemphill, L. in Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 173–201). Blackwell Publishers.
- Johnson, K. (2020). *Phonological awareness. What you need to know*. Pridobljeno s <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/reading-issues/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>.
- Marjanovič Umek, L. (2016). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov. *Šolsko svetovalno delo*, XX (3/4), 4–12.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok. Razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Pekdogan, S. in Akgul, E. (2017). Preschool children's school readiness. *International Education Studies*, 10(1), 144–154.
- Stipek, D. (2002) At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *Social Policy Report*, 16 (2).
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. in Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606–621.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 148–172). Blackwell Publishers.
- Wenger, L. A. in Wenger, A. L. (1994). *Is your child ready to school?* Prosvetenje.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young childrens*. Paul Chapman Publishing.
- Zigler, E. in Meunchow, S. (1992). *Head Start: The inside story of America's most successful educational experiment*. Basic Book.




Dr. Nina Novak,
Zavod RS za šolstvo

Treba je delovati po načelu največje koristi za otroka

Intervju z Nives Zore in mag. Renato Zupanc Grom

IZVLEČEK: Prehod iz vrtca v šolo zahteva povezovanje na več nivojih: povezovanje vrtca in šole kot institucij, povezovanje strokovnih delavcev, povezovanje pedagoških pristopov in nenazadnje povezovanje kurikularnih izhodišč vrtca in šole. V zadnjih letih so potrebe po učinkovitem povezovanju še večje, na kar opozarjata tudi vodji oddelkov za predšolsko vzgojo in osnovno šolo na Zavodu RS za šolstvo, ki na osnovi dolgoletnih izkušenj in poznavanja zakonodajnih in strokovnih izhodišč usmerjata svetovalce, učitelje in ravnatelje k ureditvi področja prehoda. Izpostavljena področja se nanašajo na spodbudno učno okolje, diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo, na formativno spremljanje otroka, kakor tudi na potrebne sistematične spremembe v praksi in na sistemski ravni. Svoje poglede in izkušnje sta delili v intervjuju.

Ključne besede: prehod, kontinuiteta, otrokova največja korist, vrtec, šola

Importance of Acting in Child's Best Interest

Interview with Nives Zore and mag. Renata Zupanc Grom

Abstract

The transition from kindergarten to school requires integration at several levels: integration of kindergarten and school as institutions, integration of professionals, integration of pedagogical approaches and, last but not least, integration of kindergarten and school curriculum. The need for effective integration has recently been acknowledged by the heads of early childhood education and primary school departments at the National Education Institute of the Republic of Slovenia. They have been guiding counsellors, teachers and headteachers on how to regulate the area of transition, based on their long experience and knowledge of the legislative and professional bases. The highlighted areas relate to a stimulating learning environment, differentiation, individualisation and personalisation, formative monitoring of the child, and the necessary systematic changes in practice and at the system level. The interviewees discuss their perspectives and experiences.

Keywords: transition, continuity, child's best interest, kindergarten, school

Uvod

Razmišljanje o prehodu iz vrtca v šolo in iskanje rešitev za to področje pripelje do vrste vprašanj, ki se močno

dotikajo systemske ureditve, preteklih izkušenj in zahtevajo povezanost različnih resorjev. Z namenom pridobitve širšega pogleda na področje prehoda iz vrtca v šolo, smo k intervjuju povabili Nives Zore,

vodjo Oddelka za predšolsko vzgojo na Zavodu RS za šolstvo in mag. Renato Zupanc Grom, vodjo Oddelka za osnovno šolo na Zavodu RS za šolstvo.

Nives Zore ima 36 let delovnih izkušenj, od tega 8 let v vrtcu v Ljubljani, 28 na Zavodu RS za šolstvo, kjer je bila 20 let kot svetovalka za predšolsko vzgojo, sedaj je osmo leto vodja Oddelka za predšolsko vzgojo. Mag. Renata Zupanc Grom je 23 let delovala na srednji strokovni in poklicni šoli, od tega 16 let kot ravnateljica šole, 5 let na Ministrstvu za izobraževanje znanost in šport, 5 let kot ravnateljica osnovne šole, sedaj pa 3 leta kot vodja Oddelka za osnovno šolstvo na Zavodu RS za šolstvo. O temah prehod iz vrtca v šolo, kontinuiteti na prehodu iz vrtca v šolo ter izzivih in rešitvah smo spregovorili v intervjuju, ki sledi.

PREHOD IZ VRTCA V ŠOLO

»Menim, da je prehod otroka iz vrtca v šolo za starše večji stres, kot za otroke.«

»Zavedati se je treba, da je vse, kar je otrok počel v prvih šestih letih svojega življenja, pravzaprav učenje in da priprava na šolo ne poteka v letu pred vpisom otrok v šolo.«

Kako otroci v vrtcu doživljajo, občutijo prehod iz vrtca v šolo, kako sprejemajo ravnanje odraslih?

Nives Zore: Za otroke in njihove družine je prehod iz vrtca v šolo pomemben mejnik v življenju. Pomeni novo izkušnjo, ki lahko povzroči tako navdušenje kot nelagodje ali negotovost. Če imajo otroci in njihove družine pozitivne izkušnje s preходом iz vrtca v šolo in samim začetkom šolanja, pridobijo pozitivne izkušnje in zaupanje za vse nadaljnje prehode v izobraževanju.

Otroci se veselijo, da bodo šli v šolo in so na to ponosni. Že z vpisom v šolo, ki se zgodi v februarju, pridobijo občutek nečesa pomembnega in vznemirjujočega. Če se v vrtcu vzgojiteljice z otroki in starši pogovarjajo o šoli kot prijetni izkušnji, je prehod v šolo pomirjujoč in vzpodbuden. V primeru, da starši izražajo pomisleke o tem, ali je njihove otrok pripravljen oz. zrel za šolo, morajo strokovni delavci informacije, ki jim jih posredujejo starši o otroku, jemati resno. Starši otroka najbolj poznajo. Vsekakor je treba delovati po načelu največje koristi za otroka.

Menim, da je prehod otroka iz vrtca v šolo za starše večji stres, kot za otroke. Iz poznane okolja v vrtcu bo njihov otrok prišel v neznano okolje, poleg tega pa

tudi ne vedo, kako poteka dan in kaj se bo od njihovega otroka pričakovalo.



Slika 1: Nives Zore, vodja Oddelka za predšolsko vzgojo na Zavodu RS za šolstvo

Kako poteka priprava na šolo v večini vrtcev?

Nives Zore: Zavedati se je treba, da je vse, kar je otrok počel v prvih šestih letih svojega življenja, pravzaprav učenje in da priprava na šolo ne poteka v letu pred vpisom otrok v šolo. Oddelki otrok v zadnjem letu pred vstopom v šolo obiskujejo okoliške šole, skupaj s prvimi razredi imajo skupne dejavnosti, na obisk pridejo učiteljice. V vrtcu se vzgojitelji s starši pogovarjajo o vprašanih, povezanih s pripravljenostjo otrok na šolo, staršem dajejo povratne informacije o procesu učenja in napredka njihovih otrok

Kakšen bi bil vaš nasvet učiteljicam in vzgojiteljicam prvih razredov glede sprejema in uvajanja otrok v šolo? Katere značilnosti (vsebinske in organizacijske) vrtca bi morala šola ohraniti, nadaljevati?

Nives Zore: Pomembno je, da se otrok v novem okolju, tj. v šoli, dobro počuti in da postopoma razvije veščine sobivanja med vrstniki in v novih pogojih, s podporo strokovnih delavcev. Vsi strokovni delavci, tako v vrtcu kot v šoli, morajo poznati in upoštevati temeljna vedenja o razvoju otroka in značilnostih njegovega učenja v tem obdobju.

Svetujem, da starši spoznajo učiteljico, ki bo imela njihovega otroka v 1. razredu, prostor (učilnico in garderobo), kjer bo njihov otrok bival in imel svoje stvari. Staršem naj se omogoči, da bodo v stiku z učiteljico in da se vzpostavi prisotno človeško zaupanje.

Učitelji naj se z otroki veliko pogovarjajo, se z njimi igrajo, predvsem pa naj ujamejo njihov individualni ritem razvoja in to tudi res upoštevajo, zato naj z vsebino ne hitijo. Ker otrok veliko sedi, naj bo v šoli veliko gibanja. Učitelj bi moral dobiti informacije o otroku, ki bi bile v podporo uspešnemu prehodu – od staršev

ali vzgojiteljev naj pridobijo informacije o otrokovih izkušnjah ob morebitnih prejšnjih prehodih, starši ali vzgojitelji naj učitelje seznanijo z opažanji in spoznanji o njihovem otroku ter otrokovih potrebah (npr. potreba po počitku ...).

KONTINUITETA NA PREHODU IZ VRTCA V ŠOLO

»Odstopanje, ki bi moralo biti izjema, je postalo pravilo na veliki večini šol.«

»Učenec 1. razreda ni pomanjšan odrasel, zato učilnice niso zgolj pomanjšano pohištvo, pomanjšani stoli in klopi. Oziroma nikakor niso samo to.«

V čem so si Kurikulum za vrtce in učni načrti za OŠ (program OŠ) blizu?

Nives Zore: Oba programska dokumenta *Kurikulum za vrtce* in *Učni načrti za 1. razred* izpostavljata skrb za dejavno učenje otrok in zagotavljanje udobnega in za učenje spodbudnega okolja. Kurikulum za vrtce je usmerjen v celovit razvoj in učenje otroka, poudarja pomen spodbujanja razvoja kompetenc za vseživljenjsko učenje posameznika, t.j. kritičnost, samozavest, iniciativnost in samostojnost, pomen spodbujanja porajajoče se pismenosti in drugih vrst pismenosti, ki omogočajo posamezniku, da pridobi osnovne izkušnje in različna znanja z vseh področij dejavnosti.

Prav tako se za vse predmete v 1. razredu v učnih načrtih upošteva razvojna stopnja učencev in načini učenja, ki so primerni za otroke pri šestih letih starosti. Pomembni standardi znanja, ki se nanašajo na npr. pisanje, branje so naravnani na postopno in individualno pridobivanje znanja, kar pomeni, da je doseganje ciljev razdeljeno na celo prvo triletno.

Katere prednosti in ovire vidite v določilu, ki je ob uvedbi 9-letne OŠ določalo, da je v prvem razredu poleg učiteljice v polovici ur prisotna še vzgojiteljica oz. vzgojitelj?

Nives Zore: Dobrodošlo je, da sta v prvem razredu devetletne osnovne šole prisotni dve strokovni delavki oz. strokovna delavca – vzgojiteljica/vzgojitelj predšolskih otrok in učiteljica/učitelj razrednega pouka. Med seboj se dopolnjujeta z idejami, več je lahko individualnega dela z otroki. Ker je za otroke šola novo okolje, jim vzgojiteljica zaradi izkušenj z mlajšimi

otroki pomaga k postopnemu prehajanju na drugačen način poučevanja in dela. Vzgojitelj dobro pozna razvojne značilnosti šestletnih otrok in pripomore k spodbudnemu učnemu okolju, ki bo pripomoglo k optimalnemu razvoju otroka.

Katera odstopanja so tista, ki rušijo pedagoško, didaktično in razvojno kontinuiteto ob vstopu otrok v šolo?

Renata Zupanc Grom: S konceptom devetletke in z Zakonom o osnovni šoli je predvideno, da učence prvega razreda osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok. Upoštevajoč, da na šoli lahko pride do določenih občasnih kadrovskih in organizacijskih sprememb, je v zakonu zapisano, da v 1. razredu izjemoma lahko poučujeta dva učitelja razrednega pouka. Čeprav se pedagoška in didaktična kontinuiteta zagotavljata s skupnim timskim načrtovanjem in izvajanjem pouka dveh strokovnih delavcev, od katerih je eden učitelj razrednega pouka, drugi vzgojitelj predšolskih otrok, se nam je v praksi zgodilo, da na večini šol v 1. razredu poučujeta dva učitelja razrednega pouka. Odstopanje, ki bi moralo biti izjema, je postalo pravilo na veliki večini šol. Ravnatelji navajajo, da kot drugega strokovnega delavca v 1. razredu zaposlujejo učitelje razrednega pouka, kar jim zagotavlja lažjo organizacijo nadomeščanja odsotnih učiteljev razrednega pouka od 1. do 5. razreda. Tako se nam v sistemu dogaja, da se odmikamo od didaktične kontinuitete, ki jo zagotavljajo strokovni delavci, ki poznajo tako značilnosti zgodnjega učenja (vzgojitelj predšolskih otrok) kot tudi značilnosti prehoda na šolsko, formalno učenje (učitelj razrednega pouka). Pedagoško kontinuiteto in kontinuiteto pristopov posameznemu otroku v 1. razredu zagotavljata strokovna delavca, ki dobro poznata razvojno stopnjo ter didaktične pristope za učenje mlajših otrok. Tako zagotavljamo kontinuiteto v učenju med vrtcem in šolo ne le s kurikulumom, programom in s cilji, temveč tudi s timskim poučevanjem učitelja razrednega pouka in vzgojitelja v 1. razredu. Pedagoška kontinuiteta pomeni strokovni izbor metod dela, učnih gradiv, spremljanje napredka otroka s pristopom, ki omogoča njegov optimalen razvoj v spodbudnem okolju, kjer so šestletnikom prilagojeni prostori, čas za posamezne dejavnosti, dolžina posamezne učne ure, način dela v kotičkih in fleksibilen urnik. Učenec 1. razreda ni pomanjšan odrasel, zato učilnice niso zgolj pomanjšano pohištvo, pomanjšani stoli in klopi. Oziroma nikakor niso samo to. Učilnica, kjer poteka formalno učenje šestletnikov, mora biti zelo prilagodljiv prostor, ki omogoča različne oblike dela, ponuja prostor za igro, saj je igra najbolj naravna oblika učenja. Pri tem je treba zagotoviti tudi čim več igre na prostem, tako da se celotnemu razredu omogoči odhod na prosto.

S konceptom devetletke je bilo tudi predvideno, da učiteljica oziroma učitelj razrednega pouka spremlja otroke iz prvega razreda v drugi in tretji razred. Predvideno je torej, da učiteljica oz. učitelj poučuje učenke in učence v celotnem prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko traja opismenjevanje. S tem se zagotavlja stalnost, varnost in kontinuiteta.



Slika 2: Mag. Renata Zupanc Grom, vodja Oddelka za osnovno šolstvo na Zavodu RS za šolstvo.

Pogosto se pojavljajo očitki šoli, da se otroke prehitro »pošola« in vrtcem, da posegajo v šolski program? Kaj menite o tem?

Renata Zupanc Grom: Očitki, da se je 1. razred precej »pošolal«, da je postal zelo zahteven, se slišijo pogosto kot argument staršev, ki predlagajo odlog šolanja svojega otroka. Pogosto kot razlog za odlog vpisa svojega šestletnika starši navajajo, da je njihov otrok še preveč razigran, ni pripravljen na dolgo sedenje pri miru v razredu, ne more se koncentrirati dlje časa na neko dejavnost, še ne bere, ne piše ... Tudi nekateri učitelji menijo, da je prvi razred postal veliko bolj zahteven kot je bil pred leti. Kot argument navajajo zahtevne učbenike in delovne zvezke, ki zahtevajo od otroka dolgo reševanje posameznih nalog.

IZZIVI IN REŠITVE


»Prvi razred je obdobje, v katerem morajo prevladovati dobra poučevalna praksa, individualni pristop, spremljanje napredka otroka, prepoznavanje in razvoj njegovih potencialov ter podpora pri učenju.«

Pripravlja se prenova Kurikuluma za vrtce. Kako se bo spremenil in na kaj bo na prehodu treba še posebej upoštevati, tudi spremeniti glede na dosedanje prakso?

Nives Zore: V prenovljenem kurikulumu se bo posebna pozornost namenila postopnemu uvajanju otrok v vrtec ter vstop otrok v šolo, saj je predšolski otrok praviloma deležen dveh pomembnih prehodov, prehoda iz družine v vrtec kot prehoda iz vrtca v šolo. Poudarilo se bo pomen stalnega in kakovostnega sodelovanja s starši ter s šolo.

Kateri izzivi osnovne šole so na prehodu iz vrtca v šolo največji? Kaj bi bilo treba narediti? Katere spremembe se obetajo?

Renata Zupanc Grom: Najpomembnejši in najprijetnejši izziv za šole je priprava na prihod otrok iz vrtca ali otrok, ki niso bili vključeni v vrtec, v 1. razred. Prihod prvošolcev je za vse zaposlene na šoli izjemno pomemben dogodek. V organizacijskem smislu mora šola poskrbeti, da učitelj in vzgojitelj v prvem razredu poznata razvojne značilnosti učencev in posebnosti zgodnjega učenja, da dobro sodelujeta med seboj in predstavljata zmagovalni tim. Treba je zagotoviti kakovostne učne pripomočke, okolje, ki omogoča najrazličnejše sodobne, otroku primerne dejavnosti, ki se lahko hitro spremenijo. Zagotoviti je treba izhod iz učilnice na prosto, opremiti kotičke in pripraviti pohištvo, ki omogoča vzgojitelju in učitelju izvajanje najrazličnejših didaktičnih oblik, ki omogoča igro, gibanje in učenje. Otrokom je treba pripraviti različne učne situacije, v katerih pridobiva najrazličnejša znanja in spretnosti. Učenci spoznavajo svet in razvijajo veščine skozi različne didaktične igre. Učilnico je treba opremiti s kakovostnimi pripomočki za učenje, raziskovanje, ustvarjanje, glasbo, ples in igro.

Prehod v prvi razred mora biti prijetna izkušnja za otroka in njegove starše. Na ta dogodek se učitelji pripravljajo skoraj celo leto pred prihodom otrok. Vedno se nova generacija otrok razlikuje od prejšnje, vedno je nekoliko drugačna. Pomembno se mi zdi, da strokovni aktiv učiteljev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, še posebej učitelji prvega razreda, pridobijo informacije o otroku. Z vidika pedagoškega kontinuuma je pomembno, da vrtec, starši in šola izmenjajo informacije o otroku z namenom, da se zagotovi varno, spodbudno učno okolje in individualni pristop. Poznamo številne dobre prakse sodelovanja vrtcev in šol, ki skupaj načrtujejo in izvajajo dejavnosti, ki pripomorejo k mehkejšemu prehodu v šolo. Zelo dobre izkušnje z vključevanjem v prvi razred imajo šole, kjer se dejavnosti za uspešen prehod iz vrtca v šolo načrtujejo z letnim delovnim načrtom in zajema sodelovanje tako z vrtcem kot tudi s starši bodočih učencev, tudi tistih, ki niso vključeni v vrtec. Priprava na prihod prvošolcev 

vključuje tudi sodelovanje s starši. Prvi roditeljski sestanek, na katerega šola povabi starše bodočih učencev in jim predstavi delo v 1. razredu, je izjemno pomemben za razbijanje mitov o šoli, v kateri je prostor samo za tiste, ki znajo pisati oziroma mita o šoli, s katero se zaključí obdobje brezskrbnega otroštva, brezskrbne otroške igre. Strokovni delavci šole in vrtca lahko nudijo pomembo strokovno podporo staršem pri usmerjanju njihovih pričakovanj do šole in pri odpravi strahov od zahtevnega prvega razreda.

Prvi razred je obdobje, v katerem mora prevladovati dobra poučevalna praksa, individualni pristop, spremljanje napredka otroka, prepoznavanje in razvoj njegovih potencialov ter podpora pri učenju. Učitelj je v prvem razredu za učenca izjemno pomembna oseba za njegovo dobro počutje. Takrat je pomembno, da razumemo, da je treba pouk prilagoditi šestletnikom.

Pripravlja se prenova učnih načrtov. Kako bo vplivala na prehod iz vrtca v šolo? Katere spremembe se obetajo?

Renata Zupanc Grom: V naslednjih dveh letih se bodo prenovili učni načrti v osnovni šoli in gimnaziji. Osnova za prenavo učnih načrtov so Izhodišča za pripravo učnih načrtov, ki jih je potrdil Strokovni svet za splošno izobraževanje. V izhodiščih je opredeljeno, da bodo učni načrti ciljno zasnovani, horizontalno in vertikalno povezani s smiselno nadgradnjo ciljev in standardov znanja posameznega učnega načrta v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole, smiselno se bodo povezovali cilji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja s predšolskim kurikulum ter cilji osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov. Novost bo učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, ki bo zasnovan tako, da se ohrani celovitost prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Pričakujemo, da bo nov učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje omogočal učenje najmlajših učencev tako, da podpiral njihov celostni razvoj, hkrati omogočal pridobivanje temeljnega znanja različnih predmetov.

Namen enovitega učnega načrta je, da učiteljem omogoči smiselno interdisciplinarno obravnavo posameznih vsebin, da bodo učenci lažje dosegali temeljne cilje prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, še posebej cilje, povezane z opismenjevanjem.

Nova zasnova učnega načrta, v katerem bodo povezani predmeti, znanje in veščine, bo učiteljem omogočila drugačno delo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, prilagojeno razvojnim značilnostim učencev. Hkrati pa bo od učiteljev in vzgojiteljev terjala nove strokovno utemeljene didaktične pristope in drugačno poučevalno prakso. Predvideno je, da pred in ob implementaciji prenovljenih učnih načrtov poteka strokovno usposabljanje učiteljev in vzgojiteljev.

Prepričana sem, da so izzivi, ki so pred nami, izjemno pomembni za nadaljnji razvoj vzgoje in izobraževanja in da bodo rezultati prispevali h kakovostnemu in učinkovitemu učenju in poučevanju.

Sklep

Kaj bi še želeli sporočiti šolskemu prostoru glede prehoda otrok iz vrtca v šolo in pripravljenosti otrok na učenje?

Nives Zore: Treba je delovati po načelu največje koristi za otroka. Šestletni otrok predvsem potrebuje čas ter preprost, ljubeč in prijazen način za prilagoditev na novo situacijo v vseh možnih vidikih. Da bi se otroci počutili dobro in vključeni ob prehodu v šolo, morajo imeti zagotovljene izkušnje dobrega in občutka varnosti, možnost sodelovanja, možnost zasebnosti in umika od skupinske rutine. Imeti morajo možnost počitka, možnosti za doseganje uspeha in da se izkažejo, podporo njihovim talentom in močnim področjem, možnost ustreznih načinov za uspešno komunikacijo ter pomoč pri vzpostavljanju odnosov med učenci in razvijanju občutka pripadnosti.

Otroci morajo najprej imeti občutek, da so sprejeti, da se spoštuje njihova identiteta in potrebe ter da sta podprti njihova ustvarjalnost in učenje na njim lasten način.

Renata Zupanc Grom: Izkušnje in uspešnost otroka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so izjemno pomembne za nadaljnje vseživljenjsko učenje. Vsak izmed nas se dobro spominja učiteljice v prvem razredu. Ne spominjamo se več, kaj vse nas je naučila, spominjamo pa se, kako smo se ob njej počutili. Naloga šole, posebej ravnatelja kot pedagoškega vodje, je, da zagotovi učencem najbolj prijetno izkušnjo ob vstopu v šolo, da jim zagotovi pogoje za spodbudno in varno okolje, kakovostni pouk, pedagoško kontinuiteto, da podpre in spodbuja učitelje, da timsko sodelujejo, se nenehno razvijajo, spopolnjujejo in izpopolnjujejo svojo poučevalno prakso.

Obema intervjuvankama se zahvaljujemo za sodelovanje v intervjuju, deljena priporočila in izkušnje.





Dr. Petra Štirn Janota,
Zavod RS za šolstvo

Kakšno podobo imajo vzgojitelji/učitelji o otroku, otrocih, ki prihajajo v šolo?

Pomen spraševanja o podobi otroka in otroštva

IZVLEČEK: V prispevku bomo razmišljali o pomenu predstav, ki jih imajo vzgojitelji in učitelji o otrocih, ki jih poučujejo. Izhajali bomo iz predpostavke, da je podoba o otroku družbeni konstrukt, ki glede na čas in prostor vključuje skrita pričakovanja, zahteve, izza katerih se pogosto skriva namera po nadzorovanju otrokovega razvoja z namenom zaščite in (po) moči. Z zavedanjem, da je za odnos med vzgojnim delovanjem in vzgojnim učinkom ključnega pomena, kaj si vzgojitelj misli o otrocih, kakšne cilje si postavlja glede na pričakovanja o njihovih zmožnosti in kakšni so njegovi vzgojni smotri glede na predstave o otrocih, bomo izpostavili pomen prepoznanja otroka kot zmožnega posameznika, ki se lahko občutljivo odzove, išče pomene, oblikuje svoje teorije, sodeluje z drugimi in se uči od drugih, če mu pripravimo spodbudno učno okolje, ki mu omogoča, da je slišan, da uporablja sto jezikov za opisovanje in razumevanje stvarnosti in samega sebe.

Ključne besede: podoba o otroku, zmožen otrok, učitelj/vzgojitelj razmišljujoči praktik, spodbudno učno okolje, formativno spremljanje

(Nursery) Teachers' Perception of Child(ren) Starting School: Importance of Considering Child(hood) Image

Abstract: This paper considers the significance of (nursery) teachers' perceptions of the children they teach. It begins with the assumption that the child's image is a social construct that, depending on the time and place, includes hidden expectations and demands, often as a means of controlling children's development in order to protect, help, and empower them. The author highlights the importance of recognising children as capable individuals who can respond sensitively, search for meanings, formulate their theories, collaborate with others and learn from others. To her best understanding, educators' perception of children, the goals they set for themselves about the expectations of pupils' capabilities, and educational objectives concerning children's perceptions are critical for the relationship between the educational action and its educational impact. That said, it is essential to create a stimulating learning environment in which children can be heard and



can use a wide variety of languages to describe and understand reality as well as themselves.

Keywords: perception of children, capable child, educator as reflective practitioner, stimulating learning environment, formative assessment

Uvod

Res je, da otrok, ki so šele pristopili prag šole ali s katerimi vzgojitelj/učitelj začena novo šolsko leto, še ne pozna, pa vendarle, kot trdijo številni avtorji (Todd, 2003; MacNaughton, 2009; Dahlberg idr., 2013), je pri srečanju z otrokom bolj kot vprašanje kaj (že) vem o drugem, ki pogosto pripelje uresničevanje naših projekcij, kakšen bi naj bil drugi glede na našo vednost in kaj od nas potrebuje, pomembno vprašanje, kaj se od drugega lahko naučim, kako lahko z občutljivostjo, odprtostjo in spoštljivostjo vstopim v osebno angažiran odnos z drugim ter si prizadevam slišati njegovo zgodbo.

Kot opozarja Medveš (2011), je za odnos med vzgojnim delovanjem in vzgojnim učinkom ključnega pomena, kaj si vzgojitelj misli o otrocih, kakšne cilje si postavlja glede na pričakovanja o njihovih zmožnosti in kakšni so njegovi vzgojni smotri glede na predstave o otrocih.

Po ugotovitvah Dahlberg idr. (2013) je podoba otroka družbeni konstrukt, ki vsaj toliko kot o otroku (objektu opazovanja), govori o tistem, ki opazuje in opisuje otroštvo, hkrati pa, kot izpostavljajo avtorji, je oblikovanje podobe otroštva eden od ključnih elementov diskurzivnih praks, ki zaznamujejo delovanje družbenih institucij, kot so šola, socialna politika, akademske institucije in družina, ki na podlagi tega narekujejo času primerne odzive, izza katerih se pogosto skriva namera po nadzorovanju otrokovega razvoja z namenom zaščite in (po)moči (glej tudi Jeznik idr., 2017). Zato je še kako pomembno odkrito spraševanje pedagoških delavcev – vzgojiteljev in učiteljev o podobi otrok in predvsem o tem, koliko in na kakšne načine jim uspeva v svoji pedagoški praksi uresničiti koncept prepoznavanja otroka kot bitja, ki je zmožen dejavno sodelovati pri oblikovanju ustrezne samopodobe na način, da priznajo zmožnosti za smiselno samoupodobitev in dopustijo, da se v raziskovalnih in vzgojno-pragmatičnih situacijah, v katere je vključen, sliši njegov glas (Kroflič, 2011). Kot pravi Kroflič (2011, str. 67), je to edini način, da se otrok »vsaj do določene mere izvije iz krempljev ideoloških pritiskov in pričakovanj«.

Tri podobe otroštva

Dahlberg idr. (2013) ugotavljajo, da se danes srečujemo s tremi ključnimi podobami otroštva. Prva je ranljiv ali pomoči potreben otrok, ki ga po mnenju Mossa

(2011) definiramo na podlagi tistega, kar mu manjka. Ta konstrukt je v našem prostoru še vedno zelo prisoten. Predstave o pomenu (klasičnega) discipliniranja, navajanja na red in meje, v mnogočem odraz pogleda odraslega na otroka kot nekompetentno, pomoči potrebno bitje in »... paternalizem odraslih in poudarjanje disciplinske narave vzgoje – tista famozna izjava o tem, da bo otrok postal svoboden, če mu postavimo jasne meje – logično izvira iz naše predstave o njem kot ranljivem, nezmožnem bitju, ki ga bo le naše aktivno usmerjanje privedlo do moralne odgovornosti« (Kroflič, v Majerhold, 2012, str. 90). Na podlagi teh predstav o otroku se oblikujejo jasni strokovni standardni in opredeljeni razvojni odkloni, vzgojna metodika, ki bo uresničila ta cilj, pa je discipliniranje na podlagi jasno zastavljenih pravil in omejitev ter upoštevanje norm in razvojnih mejnikov. Pojavlja se vedno bolj obsežno diagnosticiranje otrokovih razvojnih težav ter obširna ponudba strokovnih navodil in priročnikov o ustreznih vzgojnih praksah, s tem pa se, kot opozarja Beck (2001), vzpostavlja družbeni nadzor nad otrokom in paranoidno starševstvo (Kroflič, 2011 in Jeznik idr., 2017).

Danes številni avtorji opozarjajo (Strike, 2005; Bauman, 2006; Wringe, 2006), da s takšno idejo moralne odgovornosti in metodiko vzgoje, kjer pomoči potrebnemu otroku »pomagamo« k svobodi z močjo razuma odraslih, otrok pogosto ostaja ranljiv in prilagodljiv (konformističen) na družbene zahteve in norme, ki se jim mora podrežati v konvencionalni fazi discipliniranja (Štirn Janota, 2015).

Druga podoba je otrok kot subjekt pravic, ki vznikne vzporedno s Konvencijo o otrokovih pravicah. Otrok je torej tisti, ki ima pravico do zaščite, oskrbe in udeležbe oziroma soudeležnosti pri sprejemanju odločitev o lastnem življenju. Obravnavanje otroka kot subjekta pravic je pomembno in uporabno politično orodje za zagotavljanje demokratičnosti in emancipacije (Dahlberg idr., 2005), vendar pa je potrebno zavedanje, da je v ozadju lahko tudi potrošniško utemeljena pravica do svobodne izbire, ki podpira neoliberalistični koncept ideje potrošništva (Kroflič, 2011). Otroku sicer omogočamo, celo nalagamo dolžnost in odgovornost do lastnih izbir (Salecl, 2012), ga opozarjamo, da ima pravico do svobodnih odločitev, hkrati pa mu s sugestijo o pomenu in pričakovanju neke avtoritete in z vero v dobre lastnosti posameznika (Beauvoux, 2000, str. 156) – »Ti si dober človek, kajne? Torej boš naredil, kar ti je naloženo...« – prikrito določamo prave izbire, kar lahko vodi do anksioznih in depresivnih stanj (Salecl, 2007).

Ob pasteh, ki jih skrivata omenjeni dve podobi, je še kako pomembno, da učitelj in vzgojitelj sprejmeta tretjo podobo otroka kot posameznika, ki je zmožen občutljivih odzivov, s katerimi si prizadeva zaščititi

drugega ali se odzvati na njegovo stisko, ki se zaveda, da lahko s svojim ravnanjem drugega razveseli ali mu povzroča bolečino, ki že zelo zgodaj zmore razlikovati med različnimi vrstami zahtev – konvencionalnimi, moralnimi ali tistimi, ki se nanašajo na vprašanja osebne izbire (Nucci, 2003; Killen in Smetana, 2008; Štirn Janota, 2015).

Podobo otroka kot »bogatega« (*rich child*), socialno, emocionalno in kognitivno zmožnega bitja, je v šestdesetih letih dvajsetega stoletja v severnoitalijanske vrtce Reggio Emilia uvedel Loris Malaguzzi (1998), njihov ustanovitelj. Verjel je, da otrok že v predšolskem obdobju išče pomene, oblikuje svoje teorije, sodeluje z drugimi in se uči od drugih ter v sodelovanju ponovno preoblikuje pomene. Pri tem pa uporablja sto jezikov za opisovanje in razumevanje stvarnosti in samega sebe.

On je izpostavil otroka ne samo kot bitje, za katerega je treba skrbeti, temveč kot bitje, ki ima pravico do raziskovanja, do tega, da postane in ostane slišan. Otroku je treba omogočiti, da se preko različnih jezikov lahko izraža. V delu *Sto jezikov učenja* zapiše: »Odnos je primarna povezovalna dimenzija našega sistema ... Išče načine za podporo tiste socialne izmenjave, ki boljše zagotavljajo pretok pričakovanj, konfliktov, sodelovanj, izbir ... Med cilji našega proučevanja je tudi okrepiti otrokov občutek lastne identitete preko pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli do te mere, da vsak lahko začuti zadosten občutek pripadnosti in samozaupanja, da je lahko udeležen v aktivnostih. To je način, na katerega otrokom zagotavljamo širjenje komunikacijskih mrež ter obvladovanje in spoštovanje jezika v vseh nivojih in kontekstualnih rabah.« (Malaguzzi, 1998, str. 68-69).

Zmožen otrok ...

Da otroci že v vrtcu zmorejo biti socialno občutljivi, prosocialno naravnani, zmožni uglaševati svoje potrebe z bližnjo osebo in vstopati v občutljive in odgovorne odnose prijateljstva, sem sama ugotovila, ko sem med leti 2010–2013 v vrtcu Vodmat uvajala koncept celovitega induktivnega vzgojnega modela (Štirn, 2014). Sistematično spremljanje pedagoškega procesa, beleženje različnih vzgojnih in učnih situacij s pomočjo etnografskih zapisov, zbiranjem otrokovih izdelkov (risbe, avdio- in videoposnetki, zapisi otrokovega razmišljanja ob določenih dejavnostih), kar danes umeščamo med pomembne del formativnega spremljanja, je potrdilo podobo zmožnega »bogatega« otroka.

Nastalo je mnogo zapisov, med njimi tudi ta, ki kaže, kako lahko otroci, stari 5–6 let, različno doživljajo nek dogodek in se niti ne zavedajo, da tisto, kar drugega žalosti, lahko nekomu drugemu sploh ne predstavlja

težave. Z dojemanjem in sprejetjem te ugotovitve, ki je povezana tudi s prepoznanjem drugega kot drugačnega, na katerega ne gledamo kot na »alter ego« naših pričakovanj, želja in potreb, se postavi razmislek o zadostnosti zlatega pravila moralnosti, ki je izpeljano iz Kantove formulacije moralnega imperativa »nikoli ne stori ničesar, kar bi ne želel, da drugi stori tebi«, in nujnost upoštevanja percepcije drugega, četudi se ta ne sklada z mojo lastno, kar je temelj moralnega delovanja (Štirn, 2014, str. 151).

PRVI PRIMER:

Že dan pred obiskom kiparja se dogovorimo o poteku delavnice na igrišču, kjer bomo napeljevali instalacijo nad trgov. Timna opazuje kiparja pri napeljevanju in ves čas drži v rokah vrv ter težko čaka, da pride na vrsto.

Kipar čaka na drugo vrv. Ko mu Timna želi podati vrv, pride mimo Jon, ki Timni izpuli vrv iz rok in jo hitro poda kiparju. Timna joka in se s hrbtom obrne proti dogodku. Jon se ne zmeni.

Vse to opazi Eva, ki v rokah drži drugi klobčič vrvi.

Približa se Timni in ji ponudi volno. Timna vzame vrv in si obriše solze. Jon steče po robček in ga prinese Timni.

Jon: »Jaz ne bi jokal, če bi mi kdo vzel vrv.«

Timna: »Jaz pa jokam, ker sem žalostna, da si mi vzel vrv in je nisem mogla sama podati Davidu (kiparju, opomba P. Š. J.).«

Jon: »Jokamo samo, če nas nekaj boli.«

Timna: »Ne, pa ne. Tudi moja mami je zadnjič jokala, pa je ni nič bolelo. Le bratec je moral v bolnico.«

Jon sede poleg Timne in jo prične spraševati, kaj se je zgodilo. Timna se umiri in prične s pripovedovanjem.

DRUGI PRIMER:

Primer, ki potrjuje zmožnost otrok za občutljivo opazovanje, ustvarjanje pomenov, osmišljanje nekega pojava in tudi na pomen estetske dimenzije učenja, je primer obravnave drevesa, ki je nastal v vrtcih Reggio Emilia (Vecchi, 2010, str. 7 in 8).



"Drevo je živo, ker ustvarja jabolka, liste, ker se igra z vetrom." Marco, 4 leta



"Korenine so zelo zelo pomembne, ker so možgani drevesa." Giuseppe in Giulia, 5-6 let



"Seme že ve, kakšno bo postalo." Vittorio, 5 let

Drevo in listi, ki jih opazujemo, imajo malo pomenov, če jih izvzamemo iz odnosov rasti in življenja. Lahko gre za hladen in objektivni opis lista kot mrtvega predmeta – »trupla« (Vecchi, 2010, str. 7), ki ga raziskujemo izven konteksta povezav. Lahko pa jih obravnavamo kot živ organizem, ki »sproži empatično doživljanje in vključuje čudenje v otrocih (in odraslih) za nedoločen čas. Omogoča občutljivost za solidarnost, ki na koncu pogosto vodi k načinu videnja in razmišljanja, spremeni proces razumevanja v smeri širše rasti in povezav« (prav tam). Tako je drevo tisto, ki ustvarja liste, omogoča zavetje ptičem, nam daje sadeže, ustvarja šelestenje, ima korenine, ki so možgani drevesa ... (Štirn, 2014).

Občutljiv in razmišljujoč odrasli – vzgojitelj/učitelj

Da se opisani primeri lahko zgodijo tako v vrtcu kot tudi v šoli, je treba poleg sprejetja podobe zmožnega otroka premišljevat tudi o drugačni vlogi odraslega in zagotavljanju spodbudnega, socialno heterogenega okolja, ki otroku omogoča, da je dejavni učenec, ki išče pomene, povezuje informacije in stvari med sabo, se navdušuje nad novimi pogledi, se sprašuje o tem, kako dojemata svet okoli sebe, kako ga sooblikuje, kako sobiva z drugimi in ima možnosti izraziti svoje ideje in misli na raznolike načine. Treba je ustvariti okolje, v katerem »učenec hrepeni po učenju« (Carter in Roe, 2013, str. 1705) in v katerem učitelj in vzgojitelj podpirata učenje, ki ne temelji samo na informacijah in postavljanju stvari v »rigidne kategorije« (Vecchi, 2010, str. 9), temveč iščeta

priložnosti za čudenje in radovednost, spodbujata otroke k občutljivemu opazovanju stvari in pojavov, k iskanju smisla, s tem pa lahko presežeta brezbržnost, ki jo povzroča preveč pošolano, od življenjskih problemov otrok oddaljeno znanje.

Vzgojitelj in učitelj sta v takšnem procesu učenja bolj kot posredovalca znanja – soustvarjalca, ki sicer premišljeno načrtujeta proces učenja na način, da dobro opredelita namen izvedbe določene dejavnosti, da premišljeno sledita ciljem iz učnega načrta, hkrati pa se kot razmišljujoča praksa (MacNaughton, 2009) ves čas sprašujeta, kakšne teorije imajo otroci, kako izzvati njihove teorije, kako otrokom pomagati poiskati pomen o tistem, kar delajo, s čimer se srečujejo, kar preizkušajo, kaj jih vznemirja, kako osmišljajo načrtovano dejavnost, kako jim zastaviti nove izzive... in jim pustita, da » ... včasih skrenejo s poti, ki so si jo je sami zamislili, a sta z njimi in jih spodbujata, da skupaj najdejo poti nazaj.« (Dahlberg in Carr, v Moss, 2012).

Koraki formativnega spremljanja so učitelju in vzgojitelju zagotovo v oporo, da bolj celostno sledi učenju učencev in tudi lastnemu poučevanju in podpira učence v njihovi dejavnosti, pri razmišljanju, kaj in kako bi stvari lahko storili, zapisali, povedali drugače, hkrati pa se skozi dokaze o učenju sprašujeta tudi o svoji vlogi, o tem, kako sta uspela uresničiti koncept spodbudnega prostora (Fye, 1994, in Kroflič, 2016), koliko jezikov sta otrokom ponudila, da so se lahko izrazili, koliko sta slišala otroke, njihove zamisli, vprašanja ... Kot je ugotovila avtorica Glenda Fye, ki je že leta 1994 učitelje nagovarjala, da so s pomočjo pedagoške

dokumentacije (s posnetki in zapisi) spremljali svoje delo, se je s takim načinom spremljanja pri učiteljih pojavilo nepričakovano presenečenje » ... postalo je očitno, da njihovo okolje ne podpira dialoga in resne razprave. Mnogi učitelji so opazili, da so preveč razlagali, da je dejavno učenje hrupno... Zavedali so se, da niso upoštevali potrebe prostora, kjer bi lahko otroci in učitelji pozorno poslušali drug drugega ... mnogi so komentirali, da, ko si prizadevajo, da bi več poslušali in slišali otroke, se morajo naučiti 'upočasniti'. Več osredotočenega časa morajo preživeti s posameznimi otroki oz. organizirati majhne skupine ... Čeprav se zdi upočasnitev preprosta sprememba, zahteva od učitelja reorganizacijo svoje vloge, časa, okolja in odnosov s sodelavci...« (Fyfe, 1994, str. 4).

Poslušanje, samospraševanje in spraševanje z drugimi

Odgovor na v uvodu zastavljeno vprašanje, kdo so otroci pred mano oziroma kakšna je moja predstava o otrocih, ki jih bom poučeval, s katerimi bom soustvarjal odnos, je v veliki meri povezan z našimi implicitnimi teorijami o pridnem otroku – je priden (samo) takrat, ko sledi našim zahtevam in upošteva naša pravila, ko tiho sledi našim razlagam; ali tudi takrat, ko nekonformistično izreka svoje poglede, se morebiti tudi upira zanj nesmiselno postavljenim zahtevam in pravilom, zastavlja mnogo vprašanj in razmišlja izven okvirjev.

Pomembno je, da se učitelj in vzgojitelj ves čas sprašujeta, kaj postavljata v ospredje, ko nagovarjata otroke, ko uresničujeta učne in vzgojne cilje z zavedanjem, da je v središču kakovostne vzgojne komunikacije najprej pripravljenostjo poslušati otroka in biti odprt za presenečenja (Rinaldi, 2005). Je pa, kot ugotavljata Carr in Dahlberg, to najtežji del učiteljevega dela – poslušati in si pustiti, da učitelja navdihnejo otrokova vprašanja in radovednost, jim slediti ter opazovati, kako otroci iščejo odgovore na svoja lastna vprašanja ... (Moss, 2012).

Samo s tem, ko prisluhnemo otrokovim izjavam, ko se sprašujemo o njihovih in o svojih odzivih, odstiramo naše implicitne sheme o pridnem otroku in zanj ustreznih načinov discipliniranja in posredovanja znanja, ter si lahko pustimo, da nas otroci presenetijo v svojih zmožnostih.

Viri in literatura

- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.
- Carter, M. A. in Roe, N. D. (2013). Our image of the child. *Procedia – Social and Behavioral Science*, let. 93, str. 1704 –1709.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*. London in New York: Routledge.
- Fyfe, B. (1994). Images from St. Louis: Considerations and Interpretations from Teachers Who Are Applying the Reggio Approach in the United States. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373896.pdf>.
- Jeznik, K., Kroflič, R., Štirn-Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V T. Narat, U. Boljka (ur), *Generacija navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. Ljubljana, Sophia.
- Killen, M. in Smetana, J. G. (2008). *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. *Emzin*, XXI, št. 1–2, str. 67–69.
- Kroflič, R. (2016). *Mnogoterost učnih okolij v sodobnem vrtcu*. Predstavljeno na XXII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljcev vrtcev: Otrok v učnem okolju 21. stoletja, 17. in 18. oktober 2016, Portorož. Pridobljeno s <http://solazaravnateljce.si/wp-content/uploads/2016/10/Kroflic-2016-MNOGOTEROST-UCNIH-OKOLIJ-V-SODOBNEM-VRTCU1.pdf>.
- MacNaughton, G. (2009). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. London in New York: Routledge.
- Majerhold, K. (2012). Kulturno žlahtenje najmlajših. Intervju z Robijem Krofličem in Darjo Štirn Koren. *Časopis za kritiko znanosti*, XXXIX, št. 249, str. 89–101.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Child* (str. 68–69). Greenwich in London: Ablex Publishing Corporation.
- Medveš, Z. (2011). Kakršna družba, taka šola! *Sodobna pedagogika*, 62(5) str. 148–169.
- Moss, P. (2011). Paranoično starševstvo. (Intervju) . V *Emzin*, XXI(1–2) str. 18–21.
- Moss, P. (ur.) (2012). *Early Childhood and Compulsory Education Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.
- Nucci, L. P. (2003). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press (Virtual Publishing).
- Salecl, R. (2007). *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia.
- Salecl, R. (2012). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba Beauvovs 2000.
- Štirn Janota, P. (2014). *Vloga induktivnega pristopa na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fak., Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Štirn Janota, P. (2015). Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera. *Sodobna pedagogika*, 66 (1) str. 64–88.
- Strike, K. A. (2005a). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo (Intervju). *Sodobna pedagogika*, 56(4) str. 14–23.
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.
- Wringe, C. (2006). *Moral Education. Beyond Teaching of Right and Wrong*. Dordrecht: Springer. Beck 2001.



 **Dr. Nina Novak,**
Zavod RS za šolstvo

Kakšen učni prostor naj pričaka učenca v šoli in kaj naj mu omogoči?

IZVLEČEK: V prispevku bodo obravnavana izhodišča za odgovore na pomembno vprašanje: zakaj je fizično okolje pomembno za učenje in igro? Ustrezno urejeno učno okolje mora spodbujati otrokov razvoj z učenjem in igro, omogočati lažje upravljanje razreda ter podpirati izvajanje kurikularnih ciljev. Način in oblikovanje fizičnega okolja vpliva na to, kako se otroci počutijo, ravna in obnašajo. Fizično učno okolje mora biti dobro organizirano, varno in prijetno, obenem pa mora nuditi različne priložnosti za kognitivni, socialni, čustveni in telesni razvoj učencev (Catron in Allen, 2007).

Ključne besede: učno okolje, učenje, prvi razred, kotički, rutine

Creating Adequate School Learning Space and What It Should Offer

Abstract: The article serves as a springboard for a critical discussion about why the physical environment is vital for learning and playing. A well-designed learning environment should encourage children's development through study and play, facilitate classroom management and support the implementation of curriculum objectives. The design and configuration of the physical environment impact how children feel, act and behave. The physical learning environment should be well-organised, safe and pleasant while providing ample opportunities for pupils' cognitive, social, emotional and physical development (Catron and Allen, 2007).

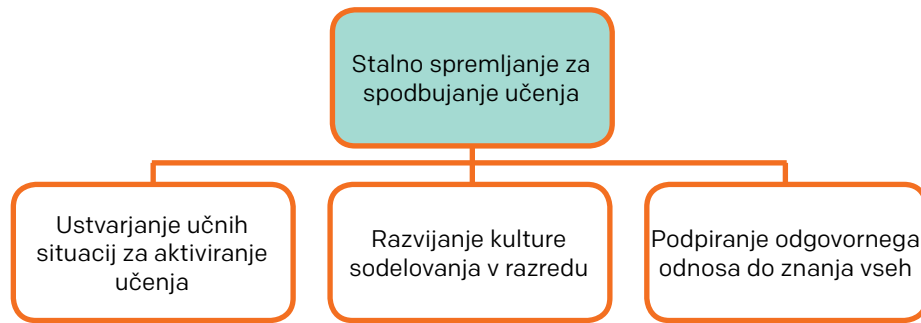
Keywords: learning space, learning, first grade, corners, routines

Učenje učencev naj narekuje odločitve strokovnih delavcev pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja

Za opredelitev ustreznega fizičnega okolja za učence na začetku šolanje je nujno treba opredeliti značilnosti učenja mlajših učencev. Najsplošnejši odgovor na vprašanje, kako se učijo učenci, je, da učenci potrebujejo interakcijo z drugimi osebami v učnem okolju, da so otroci po naravi radovedni, zato je treba učenje narediti podobno igri, da intenzivno uporabljajo vsa čutila pri učenju in usvajanju veščin, viri njihovega učenja morajo biti raznoliki.

National Strategies Early Years (NSEY) (2009) z 11 značilnostmi opredeli učenje otrok v zgodnjem otroštvu.

1. Učenje **v igri**, ki jim omogoča, da pridobivajo znanje in izkušnje o stvareh, preizkušajo ideje in spretnosti, tvegajo, raziskujejo lastna čustva, učijo se iz napak, uravnavajo svoje vedenje in razmišljajo ustvarjalno.



Shema 1: Podpiranje učenja.

2. Učenje **v družbi drugih otrok**.
3. Učenje, v katerem so otroci **dejavni**.
4. Učenje, v katerem učenci raziskujejo **nove stvari in izkušnje**.
5. Učenje, v katerem otroci uporabljajo **glasno razmišljanje**, da prečistijo svoje misli, regulirajo svojo dejavnost, prevzemajo namišljene vloge ter preizkušajo svoje spretnosti.
6. Učenje, v katerem so v **interakciji z drugimi**, ki se odzivajo na njegove ideje.
7. Učenje, v katerem imajo priložnost **predstaviti lastne ideje** in dosežke.
8. Učenje, v katerem so izpostavljeni **fizičnim in kognitivnim izzivom**.
9. Učenje, ki otrokom **demonstrira način** izvajanja, reševanja.
10. Učenje z urjenjem, ponavljanjem, z uporabo, **preizkušanjem veščin**.
11. Učenje, ki je za otroke **zabavno**.

Učenci se razlikujejo v svojem pristopu k učenju, kar je eden od najtežjih izzivov zadovoljevanja potreb vsakega posameznega otroka v določenem razredu. Da bi razumeli igro in učenje mlajšega učenca, moramo najprej razumeti pomen okolja v očeh otrok in odraslih. Fizično učno okolje se razlikuje glede na starost in število otrok v razredu, odvisno pa je tudi od ciljev učnih načrtov in posebnih dejavnosti v razredu. Razvojne značilnosti učencev in njihove potrebe so ključen dejavnik za učinkovito in uspešno vključevanje otrok v šolsko okolje. Učitelj v šoli podpira in spodbuja učenčev spoznavni, socialni, čustveni, moralni, telesni razvoj, in sicer tako, da z izbranimi cilji in dejavnostmi podpira učenca v njegovem procesu učenja. Podpiranje pa pomeni:



Shema 2: Učinkovito učno okolje. (Novak idr., 2018, str. 15)

- načrtovanje dejavnosti, ki so povezane s cilji pouka in kriteriji uspešnosti;
- raznolike dejavnosti in zbiranje dokazov za spremljanje razumevanja in napredovanja učencev;
- stalno ugotavljanje razkoraka med ugotovljenim in želenim učnim dosežkom;
- stalno spremljanje napredka za spodbujanje učenja (Greenstein, 2010).

Ob všolanju otroka je pomembno poskrbeti za ustrezno didaktično, socialno in fizično okolje. Otrokov uspeh je lahko odvisen tudi od tega, kako varnega in uspešnega se počuti pri vsakodnevem šolskem delu. Pri pouku, ki temelji na formativnem spremljanju, je naloga učitelja zagotavljati tako učno okolje, ki je za učence miselno spodbudno in v katerem se bodo počutili varne in sproščene (Novak idr., 2018)

Spodbudno učno okolje je temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli, ki **PREPREČUJE NEGATIVNE ODOSE** v šoli in zagotavlja **ENAKE MOŽNOSTI ZA VSE** učence in prepoznava **UČENCE KOT KLJUČNE** udeležence (Pielstick, 1998, v Jereb, 2011).

Fizično učno okolje v prvem razredu

Izhajajoč iz Kurikuluma za vrtce (1999) lahko opredelimo, da pri organizaciji prostora sledimo naslednjim načelom:

- organizacija zdravega, varnega in prijetnega prostora,
- zagotavljanje zasebnosti in intimnosti,
- zagotavljanje fleksibilnosti in stimulativnosti prostora za igro in učenje otrok,
- zagotavljanje odprtosti kurikuluma in možnost izbire.

Po vstopu učencev v šolo poteka uvajalno obdobje, katerega namen je uvesti učence v šolsko okolje, razviti rutine in vzpostaviti odnose s ključnimi osebami v šolskem okolju – torej socializacija učencev v novem okolju. Vključujoči odnos med učiteljem in učenci na začetku šolanja bo pomembno vplival na odnos učenca do šole in učenja. Učitelj v prvem razredu tako odpira tudi t. i. komunikacijsko polje, kar se lahko začne že s tem, da učence v razredu pričakajo napisi z njihovimi imeni (na predalih, mizah ali tabli). Učence je treba postopno uvajati v razred kot prostor učenja, jim pojasniti namen posameznih koticov, zagotoviti samostojno odločanje o izbiri gradiva, igre in drugih obveznosti obenem pa jih uvajati v obvezne naloge in urnik.

Rutine so sestavine dejavnega učenja, ki zagotavljajo strukturiranost dnevnega dogajanja, predvidljivost, doslednost in podporo ter definirajo, kako učenci uporabljajo koticke ter v kakšne tipe interakcij vstopajo z vrstniki in odraslimi v določenem času.

Dolar Bahovec in Bregar Golobič, 2012



Slika 1: Primer sporočil v prvem razredu – jutranje rutine.

Ob uvedbi devetletne osnovne šole so šole sledile navodilom, da razmislijo o položaju učilnice prvega razreda in temu, da fizično učno okolje pripravijo skladno s prostorskimi zmožnostmi. Ob tem je bilo izpostavljeno, da se posebno pozornost nameni vključitvi učencev k ureditvi notranjega in zunanjšega prostora ter še posebej:

- postavitvi in vzdrževanju koticov ali centrov dejavnosti;

- vzpostavljanju razrednih rutin pri vzdrževanju in urejanju le-teh (pri tem je nujno povezovanje z učiteljem, ki učence poučuje v rednem programu);
- možnosti raznolike izbire gradiv in pripomočkov za igro/učenje;
- položaju učilnice (naj bo primerno oddaljena od stranišča, vhoda, jedilnice, z možnostjo vhoda in izhoda na prosto iz učilnice);
- možnosti koriščenja zunanjih prostorov za izvajanje dejavnosti na prostem;
- možnost personalizacije učnega prostora (učenci naj imajo svoj predal ali vsaj poličko z imenom za shranjevanje učnih potrebščin v šoli).

Prostorski pogoji in oprema v učilnici prvega razreda naj bodo prilagojeni šestletnikom (npr. pohištvo, sanitarije) in njihovemu načinu učenja (učni kотиčki v učilnici in izven nje). V učilnici prvega razreda naj bi bila posebna pozornost namenjena opremi učilnic, garderobi učencev, sanitarijam, jedilnici, zunanjim površinam, obvezni naj bi bili kottički v razredu, zaželeno so blazine in različni stoli (npr. tudi žoge za sedenje), premično in lahko pohištvo v dosegu otrok, posebno pozornost je treba nameniti tudi ureditvi prostora z ustreznimi didaktičnimi igrami in igračkami¹. Potreben je razmislek o velikosti prostora, o tem, kateri so prostori v bližini učilnice prvega razreda, kje je najbližje stranišče (pri izvajanju toaletnega treninga naj bo kratka pot do WC-ja in ustrezna sanitarijska oprema za šestletnika) ter o razsvetljavi, vtičnicah, razporeditvi zidov, ki motijo, in drugem nepremičnem pohištvo.

V zadnjih letih se pogosto izpostavlja problem velikosti pohištva. Višina mizic, pri katerih sedijo šestletniki v 1. razredu, je zelo pomembna za razvoj in rast. Mize in stoli naj bodo prilagojeni velikosti otrok, dolžini stopal in kolenski višini, pri čemer morajo biti stopala na tleh (Starman, 2009 po Obran, 2012). Učenci so pri večurnem nepravilnem sedenju utrujeni in zaspani, zato začnejo sedeti na različne nepravilne načine (noge prekrizajo pod stolom ali pred njim, sedijo z iztegnjenimi nogami ter vratom, noge imajo pod zadnjico, nenehno prekladajo noge ...), pojavijo se bolečine v vratnem in križnem delu hrbtenice, ki z leti naraščajo (Watson idr., 2002, v Obran, 2012). Glede na razlike med učenci naj učitelj učencem zagotovi ustrezno visoke in lahke mize, ki se jih hitro prestavlja, ter različna sedala (stoli različne višine v isti učilnici in druge možnosti sedenja).

Kottički (ali središča dejavnosti) predstavljajo logično organiziran učni fizični prostor, s poudarkom na razvoju veščin. Kottički omogočajo organizacijo pouka, osredotočeno na učenca. Dobro organizirani prvi razredi spodbujajo dejavnost, iniciativnost, avtonomnost, zaupanje, konstruktivistični pristop, vključenost učencev in učiteljev v sprejemanje pravil, vljudnost, skrb za dober stik, sodelovalnost, spoštovanje med učenci in učitelji, odgovornost in uspeh.

Burke Walsh in Coughlin, 2002

Kottički v prvem razredu naj bodo opremljeni po vzoru igralnic v vrtcu. Vključujejo naj blazine, premično pohištvo, didaktične igre in igrače. Učitelj naj vsebino kottičkov načrtno vključuje v uresničevanje ciljev učnih načrtov. Učenci naj pri pripravi in vzdrževanju kottičkov sodelujejo. Izkušnje in spremljave v 1. razredih OŠ kažejo, da kottičkov v prvih razredih skorajda ni, ali pa le ob robu spremljajo frontalno ali skupinsko postavljene mize, pogosto je frontalna postavitev miz edina postavitev v prvem razredu. Gaber (2016) opozarja, da je »ukinjanje kottičkov v nasprotju s konceptom, ki je v ozadju devetletne OŠ /.../« in nadaljuje, da »je bilo ob uvedbi devetletke kottičke potrebno plačati, arhitekturno stvari drugače zasnovati. Tedaj je bilo veliko pritiska, da otroci nosijo domov preveč zvezkov in učbenikov, zato so se v šolah postavile posebne police za odlaganje. To bi bilo potrebno vzdrževati in vzpostaviti kot rutino.« Postavlja se vprašanje o tem, v kolikšni meri sprememba urejenosti fizičnega učnega prostora na prehodu iz vrtca v šolo vpliva na vedenje in učenje otrok. Raziskave (npr. Woolner, 2010) namreč kažejo, da učni prostor lahko vpliva na učne dosežke otrok, vedenje in odnose, pa tudi na počutje in zdravje otrok in vseh zaposlenih. Kottički namreč pomenijo jasno strukturiran prostor po jasno določenih namenih in vsebini, tako da je vse povezano in odvisno od učnega načrta, sposobnosti in potreb učencev. Kottički dejansko spodbudijo t. i. stopenjski pouk, pri katerem:

1. učenci začnejo dnevne dejavnosti s skupnim uvodnim delom ure,
2. sledi diferenciran in individualiziran osrednji del ure po kottičkih (diferenciramo cilje, dejavnosti

¹ Vir: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/razpisi/investicije/prijava_investicij_navodila_OS_8_6_07.pdf

in vsebine, in sicer glede na individualne razlike med učenci, pri čemer določimo učno gradivo za posamezne diferencirane naloge in oblike dela),

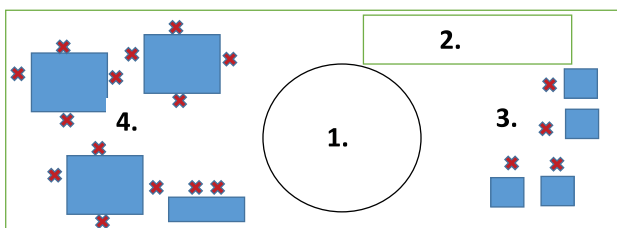
- delo spremlja sprotno spremljanje napredka in ponovno načrtovanje ter skupen zaključek s samovrednotenjem in refleksijo.

Stopenjski pouk omogoča prilagajanje predznanju, napredek posameznega učenca in učiteljevo spremljanje napredka. Potočnik (2011) izrecno priporoča stopenjski pouk v času opismenjevanja.

Ustrezno postavljeno fizično učno okolje spodbuja socialno interakcijo med učenci in učiteljem, omogoča razvoj in upoštevanje posameznika ter se približa naravnih oblik učenja.

Poleg stopenjskega pouka lahko učitelja pri načrtovanju učenja v učilnici prvega razreda vodi tudi delitev dela v štiri območja (shema 3):

- Krog za dogovore in usvajanje (začetek pouk, začetek posamezne nove teme, dogovori za delo, v krogu se označijo pripomočki, navodila, h katerim se učenci lahko vračajo med učenjem).
- Območje spremljanja, organizacija (npr. table, predali, košare za odlaganje končanih izdelkov, za odlaganje nedokončanih izdelkov, dogovorjeni znaki za pregled opravljenega dela).
- Območje za izbirne naloge, samostojno delo (mize, ki predstavljajo možnost za samostojno delo, umik učenca).
- Območje za vrstniško sodelovanje (mize, ki so postavljene tako, da spodbujajo sodelovanje med učenci).



Shema 3: Območja v učilnici.

Glede na potrebe je učencem zagotovljena dostopnost prostorov, prilagojen sedežni red, razporeditev stolov, ki jim omogoča sodelovalno učenje v skupinah, v parih ali/in individualno učenje; prostor za umik in počitek med delom ter za samostojno delo. Zato se priporoča, da ima učilnica prvega razreda tudi večnamensko in prilagodljivo pregradno steno.

Učitelj upošteva razvojne značilnosti učencev določene starosti in delo organizira tako, da se učenci

samostojno in sodelovalno učijo, hkrati pa skrbijo za dobro počutje in varnost vseh. Pomembno je, da ustvari spodbudno učno okolje, kjer ima vsak učenec priložnost za vključenost v igro, učenje in delo ter poglobljanje socialnih odnosov. Učencem omogoča usvajanje in utrjevanje znanj in spretnosti, ki jih znajo uporabiti. Z organiziranimi dejavnostmi spodbuja razvoj samostojnosti, radovednosti, komunikacije, ustvarjanja in pozitivne samopodobe.

Učence redno vključuje v gibalne dejavnosti. Priprava in organizacija naj temelji na zakonitostih otroške igre, in sicer od proste do didaktične igre. Učitelj naj uporablja dnevno in tedensko načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v prvem razredu, kar mu omogoča prilagajanje učencem.



Slika 2: Kotiček z gibalnimi nalogami. (Foto: Andreja Perkovič, OŠ Gustava Šiliha Laporje)

Fizično učno okolje, ki spodbuja skupinsko učno obliko, dejavne učne metode za različne učence in raznolike načine učenja

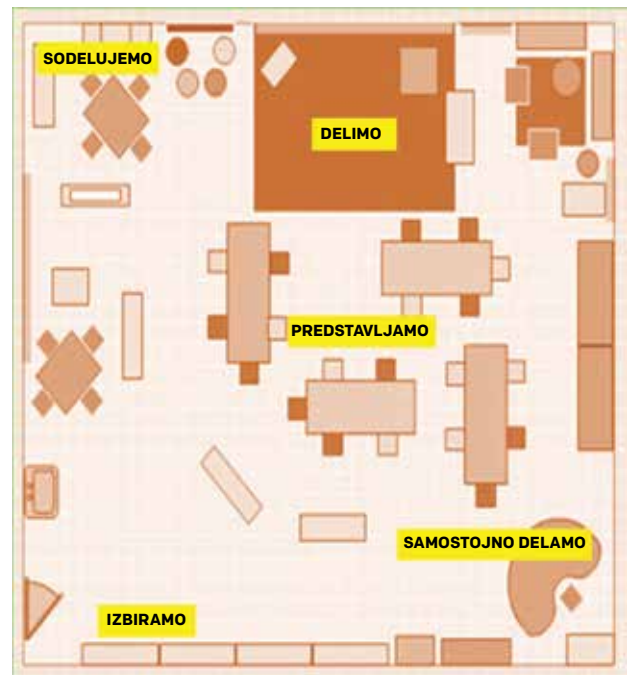
Fizično učno okolje in organizacija prostora sta močno povezana z vključenostjo učencev v postavljanje razrednih pravil. Učenci naj z načrtnim in postopnim uvajanjem v šolski prostor pridobijo resničen občutek odgovornosti s sodelovanjem v procesu oblikovanja razrednih pravil. Že prvošolec naj ima priložnost načrtovati in organizirati čas in prostor učenja in s tem razvijati samokontrolo z izbiro. Otroci naj sodelujejo pri organizaciji fizičnega učnega prostora, dekoraciji razreda, saj s tem dobijo priložnost prevzemati odgovornost in razvijati »lastništvo«, tako lahko sodelujejo pri poimenovanju predmetov in materialov v razredu, izbiranju in ustvarjanju slik za razstavo, oblikovanju rojstnodnevne in bralne table, ustvarjanju razrednega slovarja.

MOŽNOSTI VKLJUČEVANJA UČENCEV V SOUSTVARJANJE FIZIČNEGA IN SOCIALNEGA UČNEGA OKOLJA V PRVEM RAZREDU

- **Učenci v krogu – razprava o namenu pravil in rutin.**
- Učenci razumejo, da so pravila ustvarjena zato, da ohranjajo varnost ljudi, da varujejo osebne pravice in svobodo ter da priskrbijo navodila za primerno vedenje.
- **Učitelj učencem ponudi določene primere** jedrnih pravil, kot npr. *Stvari vrni tja, kamor sodijo. Pozorno poslušaj.*
- Učitelj vpraša **učence o njihovih idejah**, dovoli, da se razred odloči, katera pravila in rutino bodo prevzeli.
- **Učitelj usmeri učence**, da raje izberejo nekaj konkretnih pravil kot veliko podrobnih. Napiše jih na vidno mesto in dodaja pozitivne pripombe ob sledenju pravilom.

V razredu, ki je osredotočen na učenca, imajo učitelji priložnost pomagati otrokom pri pridobivanju občutka za identiteto in lastno vrednost, učenju skupnih vrednot ter oblikovanju skupnosti učencev. Eno od preprostih vodil učitelju pri organizaciji prostora je ustvariti prostor za delitev (navodil, dosežkov, idej), prostor za sodelovanje, prostor za predstavljanje, prostor za samostojno delo in izbiranje (Shema 4).

Zaradi lažjega prehoda iz vrtca v šolo naj tudi v prvem razredu prevladujeta skupinska in individualna učna oblika, ki ju je zaznati že pri ureditvi miz v učilnici, didaktična igra kot učna metoda, gibanje ter različne strategije pouka, npr. izkustveni pouk, pouk na prostem, delo v kotičkih, terenski pouk, projektni pouk ipd. Prvi razred postopoma oblikuje socialno-učno skupnost, ki otroku omogoča optimalni osebni razvoj. Učitelj skupaj z učenci sooblikuje spodbudno/odprto učno okolje, ko učenci z metodo igre oblikujejo različne učne skupine, ali pa se učijo sami oziroma samostojno. Učencu je treba zagotoviti uravnoteženo socialno zblíževanje in hkrati primeren prostor za samostojno učenje. Učitelj načrtuje izvajanje pouka na osnovi opazovanja in spremljanja dinamike učenja ter razvoja učne skupnosti. Nenehno, sproti uravnava potrebe učencev z zahtevami učnih načrtov, ki se nanašajo na prvo vzgojno-izobraževalno obdobje.



Shema 4: Tloris učilnice prvega razreda.



Slika 3: Kriteriji uspešnosti za spodbujanje sodelovanja.

Izkušnje iz prakse kažejo, da se v učilnicah zaradi organizacije prostora dogajajo situacije, v katerih učenci motijo pouk ali prihaja do neželenega vedenja. Avtorici Dolar Bahovec in Bregar Golobič (2004) sta opredelili možne vzroke za vedenje otrok, ki lahko izhajajo iz same organizacije. Ob tem sta navedli tudi predloge za spremembe, kar prikazuje razpredelnica na naslednji strani.

Pouk vseh učnih predmetov na začetku šolanja in kasneje naj v čim večji meri poteka tudi izven prostora učilnice/šole, npr. v neposredni okolici šole (v zunanji učilnici) ali v različnih kulturnih in drugih ustanovah v kraju šole. Zunanji prostor šole nudi več možnosti tudi za izvedbo medpredmetnega povezovanja ter za uporabo različnih didaktičnih strategij pouka, kot je

VEDENJE OTROK	MOŽNI VZROKI	KAJ SPREMENITI?
Otroci tekajo po učilnici.	Preveč odprtega prostora, učilnica ni razdeljena na manjše kotičke.	S policami in drugim pohištvo pregradite prostor.
Otroci se pripravljajo zaradi igrač, materialov.	Premalo enakih igrač/materialov; otroci si jih morajo prepogosto deliti.	Priskrbite več enakih igrač; pokažite otrokom, kdaj bodo na vrsti (npr. z uro z zvončkom, s peščeno uro ali seznamom otrok, ki čakajo da pridejo na vrsto).
Otroci postopajo; ne morejo si izbrati neke dejavnosti.	Učilnica je prenapolnjena; izbire niso dovolj jasne; ni dovolj možnosti.	Znebite se nereda. Poenostavite ureditev prostora in materialov. Ponudite več aktivnosti, izmed katerih bodo otroci lahko izbirali.
Otrokom hitro popusti pozornost; težko ostanejo pri opravilu/igri/dejavnosti in ga ne dokončajo.	Kotički/postaje so nedefinirane in odprte; otroci lahko vidijo vse, kar se dogaja v učilnici.	Uporabite police, da razmejite kotičke/postaje, tako da otrok ne bodo motile druge dejavnosti.
Otroci grobo uporabljajo materiale; otroci materialov nočejo pospraviti.	Materiali na policah niso urejeni; ni reda v razporeditvi materialov.	Za vsako stvar označite prostor. S slikicami označite, kam kaj sodi.

npr. pouk na prostem, delo v kotičkih, izkustveni pouk, vpeljevanje učencev v učenje z raziskovanjem, projektni pouk ipd. (Novak idr. 2022).

Organizacija pouka z upoštevanjem individualnih razlik med učenci

Učenci pridejo v 1. razred z različnim predznanjem, pa tudi z različnimi stili učenja in posebnostmi, zato naj bo poudarek na veččutnem učenju, ki temelji na različnih zaznavnih kanalih, ne le na sluhu in vidu, pač pa tudi na tipu, vohu in okušanju (interaktivno učenje). V ta namen naj se vključujejo raznovrstne, aktivne in tudi inovativne učne metode, kot je didaktična igra, praktično delo, ki spodbujajo in razvijajo tudi inovativnost in ustvarjalnost učencev, pa tudi podpirajo celostni razvoj učencev (npr. spoznavni, socialno-emocionalni in psihomotorični).

Kotičke lahko učitelj skupaj z učenci načrtuje na več načinov:

- kotički, vezani na predmete, ki se poučujejo (matematični, likovni, glasbeni ...);
- kotički, vezani na tematski sklop, ki se obravnava (opismenjevanje);
- kotički, vezani na razvoj zmožnosti (bralno – pisalni, raziskovalni, digitalni ...);
- stalni kotički (kotiček za samostojno branje, kotiček za sproščanje, kotiček za pogovarjanje).

Primeri koticikov oz. središč dejavnosti v sklopu opismenjevanja in učenja branja in pisanja, med katerimi učenci krožijo glede na svoje predznanje:

- kotiček za poslušanje z razumevanjem (rišejo dogajanje, pišejo besede/povedi/besedilo),

- kotiček za dejavnosti branja (medvrstniško branje – učenec tutor, obnavljanje),
- kotiček dejavnosti za pisanje (poustvarjalne naloge),
- kotiček za slušno zaznavanje (glasovi, rime, dolžina besed, zlogi; nadgradnja: glaskovanje daljših besed ob stavnicah),
- kotiček za grafomotoriko (vzorci v mivki, prsti na reliefih, kompleksnejši vzorci ...),
- kotiček za vidno zaznavanje (podobnosti na sliki, preslikovanje, vzorci).

Tako delo po koticikih ali delo po postajah vedno povezujemo s tem, da morajo učenci jasno vedeti, kaj je namen dela na posamezni postaji in kako bodo vedeli, da so na postaji/koticikih uspešni. Priporočljivo je učence vključiti v postavljanje koticikov, tako da vedo, čemu služi določen material, kateri cilj želijo uresničiti in jim pri tem lahko pomagamo s piktogrami,



Slika 4: Plakat v bralnem koticiku.



Slika 5: Kotiček za pisanje – učenje črk. (Andreja Perkovič, OŠ Gustava Šilih Laporje)

ki označujejo tako imenovane kriterije uspešnosti (ti kriteriji so vedno postavljeni z besediščem, ki ga otroci razumejo, pri postavljanju le teh, učenci tudi sodelujejo). V predopismenjevalni in opismenjevalni fazi igra pomembno vlogo tudi učno okolje (razred), ki naj bo bralno spodbudno in bogato. Učilnico opremimo z napisi – imena v garderobo, škatle z materiali, poimenovanje kotičkov, med pisanjem se pogovarjamo o funkciji označevanja in usmerimo pozornost v smer pisanja od leve proti desni, veliko začetnico ... Postavimo slovar na vidno mesto, skupaj z učenci oblikujemo bralno – pisalne kotičke, v katerih se otroci igrajo knjižnico, pošto, uporabljajo star pisalni stroj ali namišljene tipkovnice ipd.

Sklep

Istance, D. in Dumont, H. (2013) povzemata ključne ugotovitve raziskav o učenju, ki jasno kažejo, da je to tisto učenje, ki postavlja učenje v središče, spodbuja zavzetost za učenje in omogoča učencem, da se dojemajo kot učenci, v katerem je učenje socialno in pogosto sodelovalno, ki je v največji meri usklajeno z motivacijo učencev in pomembnostjo čustev, ki je zelo občutljivo za individualne razlike, vključno s predhodnim znanjem, ki je zahtevno za vsakega učenca, vendar brez čezmernega preobremenjevanja, ki uporablja vrednotenje, usklajeno s cilji, z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji. Griffin (2007, str. 151) opredeli strokovne spretnosti učitelja, ki vplivajo na učenje učencev in njihove dosežke in pri tem je ena od prvih organizacija učilnice, ki zagotavlja okolje za dobro poučevanje. Če šolsko okolje otroku ne zmore ponuditi tistega kar potrebuje, potem bo težko skupino in učno okolje doživljal kot spodbuden in varen prostor (Rogič Ožek, 2018), zato je razmislek o fizičnem učnem okolju tako pomemben in vpliven.



Viri in literatura

Bahovec Dolar, E., Bregar Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo. Priročnik za vrtee, šole in starše. Ljubljana: DZS.

Burke Walsh, K. Coughlin, P. (2002). *Na učenca osredotočena metodologija dela v 1. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Carton, C. E., Allen, J. (2003). *Early Childhood Curriculum: A Creative Play Model*. Columbia University.

Cencič, M., Horvat, B. (2018). *Kaj fizični ali grajeni prostor šole sporoča študentom, ki so na praksi*. Pridobljeno s: <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-279-3.pdf>.

Dumont, H., Istance, D. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V: *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (ur. Dumont, H., Istance, D., Benavides, F.) Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.

Gaber, S. (2016). *Napako ustavljanja izobraževanja smo že naredili*.

Ne ponovimo je! Pridobljeno s: <https://old.delo.si/sobotna/napako-ustavljanja-izobrazevanja-smo-ze-naredili-ne-ponovimo-je.html>.

Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria: ASCD.

Griffin, P. (2007). *The comfort of competence and the uncertainty of assessment*. *Studies in Educational Evaluation*. Assessment Research Centre, The University of Melbourne, Australia.

Holcar Brunauer, A. et al. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: (ur. Pulec Lah, S). *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Kurikulum za vrtce (1999). Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf> (13. 5. 2022).

Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). Otroška igra. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. (2017). Pripravljenost otrok za vstop v šolo. Vplivi starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov. V: *Šolsko svetovalno delo* (ur. Cvetka Bizjak), str. 4–12. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

MacBlain, S. F. (2018) *Learning Theories for Early Years Practice*. London: Sage: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/learning-theories-for-early-years-practice/book259408>.

Novak, N. (2017). Šola prilagojena šestletnikom ali šestletniki prilagojeni šoli? V: *Šolsko svetovalno delo* (ur. Cvetka Bizjak), str. 35–45. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Novak, N. idr. (2018). *Formativno spremljanje – razredni pouk. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Novak, N. (2020). Ko je učenje personalizirano, ima vsak učenec glas, njegovo učenje pa je vidno. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*. Letn. 51, št. 3, str. 6–13.

Novak, N. idr. (2022). *Pouk na prostem. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

NSEY (2009). National Strategies – Early Years 11: Learning, Playing and Interacting – Good practice in the Early Years Foundation Stage. Qualification and Curriculum Developmental Agency. Pridobljeno s: https://dera.ioe.ac.uk/2412/7/85679136be4953413879dc59eab23ce0_Redacted.pdf.

Math Learning Center (b.d.). Pridobljeno <https://www.mathlearningcenter.org/apps>.

Obran, Monika. »Pomen ustrezne šolske opreme pri sedenju otrok za lažje spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa.« *Razredni pouk* 14, št. 1–2 (2012): 10–13.

Pajntner Cotič, J., Zore, N. (2018). Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca šolo. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf (Pridobljeno 10. 3. 2021)

Potočnik, N. (2013). Opismenjevanje v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju osnovne šole. Seminarsko gradivo. Zavod RS za šolstvo.

Rogič Ožek, S. (2018). Raznolikost v vrtcu in šoli: priročnik za vzgojitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: <https://www.zrss.si/pdf/raznolikost.pdf>.

Vsebine Sodelov@Inice Razredni pouk – Pouk na prostem. Dostopno na: <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=330398>.

Vidmar, M. (2017). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. V: *Šolsko svetovalno delo* (ur. Cvetka Bizjak), str. 13 – 23. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Woolner, P. (2010). Noise in Schools: A Holistic Approach to the Issue. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 7. Str.: 3255–3269.



 Vesna Vršič,
Zavod RS za šolstvo

Učinkovito sodelovanje in izgrajevanje partnerskega odnosa med starši, šolo in vrtcem

IZVLEČEK: V prispevku predstavljamo pozitivne učinke kakovostnega sodelovanja med šolo in domom za učence, učitelje, starše in vzgojno-izobraževalne ustanove. Okolje in družba se nenehno spreminjata, s tem tudi zahteve in pričakovanja vseh akterjev, ki se ukvarjajo z razvojem in učenjem otrok. Poudarjamo, da je namen sodelovanja za starše in šole predvsem podpora šolajočim pri njihovem učenju in razvoju na vseh področjih razvoja, za doseganje optimalnih dosežkov in s tem čim višje izobrazbe otrok.

V praksi se kažejo izboljšane oblike sodelovanja s starši, ki kvalitetno nadgrajujejo izvedbe tradicionalnih oblik srečanj npr. govorilne ure skupaj z učenci, veliko prostora pa še ostaja odprtega pri izgradnji partnerskega odnosa med šolo in starši, saj le ta zahteva veliko časa, truda in vztrajnosti in celovite strategije delovanja šole. Pomemben del izgradnje partnerskega odnosa je komunikacija, ki je lahko za strokovne delavce šol velik izziv.

V ospredje postavljamo tudi sodelovanje staršev bodočih prvošolcev z vrtcem in šolo, vlogo vrtca in šole pri podpori staršev za odpravo njihovih pomislekov in strahu glede pripravljenosti otrok za šolo, pri vzpostavitvi pozitivnih stališč do šole in vrtca in zaupanje v vzgojno-izobraževalne institucije ter strokovne delavce.

Ključne besede: sodelovanje s starši, spremenjena vloga staršev in šole, partnerski odnos, podpora pri učenju, zaupanje v izobraževalni sistem

Effective Collaboration and Partnership Formation Among Parents, School, and Kindergarten

Abstract: This paper examines the benefits of high-quality school-home collaboration for students, teachers, parents, and educational institutions. The

environment and society are constantly changing, as are the demands and expectations of those involved in children's development and learning. We want to emphasize that the goal of the parent-school collaboration is primarily to support children in their learning and development in all areas of development, to achieve the best possible results and thus the highest possible level of education for children. Despite the evident and improved forms of cooperation with parents, such as the traditional parent-student-teacher meetings, there is still considerable room for improvement in developing a partnership between school and parents, which requires time, effort, and perseverance, as well as a comprehensive strategy for the school's work. Communication, which can be difficult for school practitioners, is an indispensable part of forming a partnership. The focus then shifts to parents' involvement with the kindergarten and school, the role of the kindergarten and school in assisting parents in overcoming concerns and fears about their child's readiness for school, establishing positive attitudes toward the school and kindergarten, and building trust.

Keywords: cooperation with parents, changing role of parents and school, partnership, support for learning, trusting education system

Uvod

Sodelovanje med šolo in starši je v prvi vrsti namenjeno podpori in izboljšanju učenja otrok in njihovem razvoju na vseh področjih. Omenja se tudi spoznanje, da dejavnik uspeha otrok v šoli ni odvisen le od socialno-ekonomskega statusa družine. Kalinova idr. (2009, str. 12) povzema ugotovitve Hendersona in Berla, ki sta že leta 1994 ugotavljala, »da najbolj natančen napovedovalec učenčevih šolskih dosežkov ni dohodek ali socialni status družine, pač pa stopnja (prizadevanja), do katere je otrokova družina sposobna:

- oblikovati domače okolje, ki spodbuja učenje,
- kako realistična so njihova pričakovanja glede otrokovih dosežkov in
- stopnja vključenosti staršev v otrokovo šolsko edukacijo«.

Izkušnje prakse in različne raziskave (v Kalin idr., 2009, str. 12, 13) potrjujejo pozitiven vpliv dobrega sodelovanja med domom in (vrtcem) šolo, to se kaže pri učencih kot zastavljanje višjih pričakovanj ne glede na socialno-ekonomski status družine ali kulturno ozadje. Učenci so bolj motivirani za šolsko delo, poveča se njihova pozornost in odgovornost, kar se kaže pri doslednejšem opravljanju šolskih zadolžitvev. Iz tega izhaja, da si zastavljajo višje cilje in posledično

dosegajo boljše ocene in šolski uspeh ter višjo izobrazbo. Ta vpliv pa se ne odraža zgolj na področju učenja, temveč tudi pri osebnostnem razvoju, saj pripomore k boljši samopodobi, samodisciplini, samospoštovanju, sodelovanju z drugimi in nasploh vedenju, saj se učenci izogibajo rizičnemu in nevarnemu obnašanju itd.


Vzgojiteljice v vrtcu so prepričane, da pozitivno sodelovanje staršev z vrtcem pripomore k povečanemu občutku varnosti otrok, izboljšanju njihovega samospoštovanja in povečanju pričakovanj, otroci razvijejo pozitiven odnos do vrtca, bolj sprejemajo odrasle kot avtoriteto itd. (Zemljarič idr. 2003, v Ažman, 2015).

Glede na zapisano lahko povzamemo, da si morajo tako starši kot šola in vrtec prizadevati za dobro sodelovanje, če želijo podpreti otroke oziroma učence pri njihovem učenju in razvoju.

Iz naše prakse

Tudi v naši šolski praksi se vse bolj poudarja in daje pozornost načinu in oblikam sodelovanja s starši. Že tradicionalnim oblikam sodelovanja se pridružujejo tudi nove oblike kot poskusi vzpostavljanja vse bolj pristnega odnosa med starši in šolo. Šole in vrtci so iz potreb po globljem poznavanju otrok, njihovih zmognosti, interesov, načinu odzivanja in delovanja ter želje po nudenju podpore pri celostnem razvoju, prišle naproti staršem in jim ponudile različne obogatene oblike sodelovanja. Tako lahko že dokaj pogosto srečujemo prakse, kjer na govorilne ure prihajajo starši skupaj z učenci, prav tako na roditeljske sestanke, pojavljajo se različne neformalne oblike sodelovanja, ki omogočajo staršem vpogled v cilje šole in njihovo delovanje, šolam in vrtcem pa spoznavanje družine kot celote in njihovega ozadja. V naši praksi pa še redko zasledimo dejavno vključevanje staršev v različne dejavnosti šole ali vrtca, predvsem v sprejemanje različnih odločitev, mogoče se k temu najbolj približamo z različnimi oblikami delavnic skupaj z učenci, manj pa udeleževanje strokovnih predavanj, sodelovanje v različnih »klubih staršev« za podporo različnim skupinam itd.

Kljub temu ostajata v šolah in vrtcih še veliko prostora za načrtovanje sprememb znotraj različnih oblik srečanj, saj si starši želijo predvsem bolj kakovostno komunikacijo s pedagoškimi delavci (ne da prihajajo na govorilne ure kot slušatelji in prisluhnejo predstavitvi učitelja), več natančnih informacij o razvoju njihovega otroka na področju kognitivnih, čustvenih, socialnih zmognosti in tudi na področju vedenja, kar od učitelja zahteva večjo angažiranost pri spremljanju otrok.

Področje sodelovanja med domom in šolo je področje, ki ga bodo morale šole še nadgrajevati, saj se kot družba 

in odnosi v njej hitro spreminjajo, pričakovanja so vse višja, potrebe vseh akterjev pa se zelo razlikujejo.

Šole in vrtci, ki na svojo stran pridobijo starše že na začetku šolanja njihovih otrok, so pozorne in se trudijo, da starši dobijo konkretne in točne informacije, delujejo v skladu s predstavljenimi cilji in ponujenimi možnostmi, nimajo večjih težav s šolanjem otrok in njihovim odklonilnim vedenjem (nasiljem).

Prav tako je zelo pomembno, da so šole in vrtci tisti, ki podprejo starše bodočih prvošolcev, jim ponudijo konkretne informacije o organizaciji šole, na katero bodo vpisali otroka, predstavijo oblike in načine dela v 1. razredu, starše seznanijo, kako bo potekalo začetno opismenjevanje, katere standarde bi naj učenci dosegali ob koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, kako si učitelj zastavlja cilje učnega procesa, kako jih bo vodil v šoli in podpiral njihov celostni razvoj ter na vsa morebitna konkretna vprašanja (npr. ali morajo učenci že ob vstopu v 1. razred poznati velike tiskane črke in brati). Za tak pristop k sodelovanju s starši se morajo šole in vrtci povezati, skupaj načrtovati srečanja staršev bodočih prvošolcev, delovati strokovno in pomirjujoče ter biti staršem vir informacij. V te namene lahko šole in vrtci izdelajo zloženke za starše in jih na tak način seznanijo s pogostimi vprašanji, ki jih zastavljajo starši bodočih prvošolcev.

V nadaljevanju bomo poskušali odgovoriti na nekaj vprašanj npr.: Kaj pripomore k dobremu povezovanju in sodelovanju staršev s šolami? Za kaj si je vredno

prizadevati? Kako zgraditi dober partnerski odnos? Kako se starši lahko vključijo v učenje otrok? Kako vzdrževati dobro komunikacijo s starši? ...

Vloga staršev, vrtca in šole pri podpori otrokom

Sodobne raziskave družinskih vzorcev v zadnjih desetletjih odsevajo spremembe, ki se kažejo »kot premik od modela vzgojne in etične družine k modelu čustvene družine«, ki se »iz nadzorovalne spreminja v podporno skupnost« (Ule, 2015 str. 32). Družina deluje kot prostor pobega in zavetja pred zahtevami vse bolj tekmovalnega sveta. Arendell (1997, v Ule, 2015, str. 32) je zapisal, da »starši postajajo zaupniki in svetovalci otrok v psihičnih ali ekonomskih težavah, pa tudi neverjetni zagovorniki v javni sferi in institucijah«.

Pred starše so v sodobnem svetu postavljeni veliki izzivi, ki lahko vodijo do pretirane zaščite otrok pred vsakodnevnimi nevarnostmi in tveganji. Pogosto dvomijo v uresničevanje svoje vzgojne vloge, v zadnjem času pa se kaže veliko pomanjkanje zaupanja v izobraževalne institucije, učitelje, pedagoške delavce in odločevalce. Kot posledica pomanjkanja zaupanja se je razvila kultura preveč zaščitniškega starševstva, starševska negotovost in občutek krivde. Ta vidik kulture povzroča staršem nenehno skrb glede življenja njihovih otrok.

Dobro sodelovanje staršev z vrtcem in pozneje s šolo razbremenjuje starše nenehnih skrbi, saj si

Preglednica 1: Vlogi učitelja in staršev se dopolnjujeta. (Novak in Vršič, 2021)

VLOGA UČITELJA	VLOGA STARŠEV
<p>Podpora učencu na kognitivnem področju npr.:</p> <ul style="list-style-type: none"> → z različnimi pristopi poučevanja, → navajanja učencev na rutine in organizacijo učenja, → uporabo učnih strategij, orodij, → ponuja oporo za šolsko delo in delo doma ... 	<p>Podpora otroku na fizičnem in čustvenem področju npr.:</p> <ul style="list-style-type: none"> → po počitku, varnosti, pozornosti, → pri ureditvi prostora za šolsko delo doma, → pri razporeditvi časa za igro, učenje, zabavo, druženje v krogu družine, → pri učenju doma, skrb za šolske potrebščine, urejenost torbe ...
<p>SKUPNI CILJ: celostna podpora učencu</p>	
<p>spoštovanje, dvosmerna komunikacija, zaupanje, podpora in dopolnjevanje, deljenje odgovornosti</p>	
<p>Podpora učencu na psihosocialnem področju npr.:</p> <ul style="list-style-type: none"> → po pozornosti, spoštovanju, samospoštovanju, komunikaciji, → pri varnosti, redu, pripadnosti, → zabavi, igri, svobodi, druženju, dobrem počutju → pri reševanju izzivov, ustvarjalnosti v šoli, povezovanju, → da so videni in slišani ... 	<p>Podpora otroku na psihičnem področju npr.:</p> <ul style="list-style-type: none"> → pri sprejemanju uspehov in porazov, → pri deljenju prepričanj, idej, → pri spremljanju uspešnosti otroka pri šolskem delu in dajanje pomena njegovemu trudu, → pri zavedanju svojih močnih in šibkih področij ...

bolje zaupajo, prav tako pa razvijajo zaupanje do izobraževalnih institucij, imajo pozitivno stališče do izobraževalnih programov, strokovnih delavcev, bolj poznajo svoje pravice in odgovornost.

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

Učitelji, ki dobro sodelujejo s starši, se čutijo bolj uspešne in zadovoljne na svojem poklicnem področju, bolj so motivirani za kakovostno delo in pripravljeni več časa vlagati v svoj profesionalni razvoj, imajo boljše samopodobo in razvijejo spoštljivejši odnos (Kalin idr. 2009). Vzgojitelji uspešno sodelovanje s starši povezujejo z učinkovitejšim učenjem otrok, sami pa lažje rešujejo različne težave, saj bolj spoznajo tudi otroka (Zemljarič idr., 2003, v Ažman, 2021).

Šola kot institucija z dobrim sodelovanjem z domom pridobi povratne informacije, ki jim pomagajo pri oblikovanju boljših programov, izboljšuje kulturo šole, sama institucija pa pridobi ugled v okolju, učiteljski poklic pa spoštovanje (Kalin idr., 2009). V vrtcih pa z dobrim sodelovanjem izboljšujejo medsebojno poznavanje in obveščenost, krepí se pozitivno vzdušje in s tem zvišuje stopnja zaupanja (Mak in Hafner, 2003, v Ažman, 2021).

Kakovostno sodelovanje med domom in šolo zagotavlja varnejše in spodbudno učno okolje in s tem tudi boljše učne dosežke in celostni razvoj otrok/učencev, podporo pri profesionalnem učenju in delovanju učiteljev in vzgojiteljev na tem področju ter podporo ravnateljev pri vodenju vrtca in šole.

Partnerski odnos med domom in šolo

Vsaka šola bi morala spodbujati partnerstvo, ki bi povečalo vključenost staršev in udeležbo pri spodbujanju socialnega, čustvenega in intelektualnega razvoja otrok. Šola, starši in tudi skupnost bi se morali zavedati povezanosti svojih vlog in skupaj oblikovati vizijo, ki bi zagotovila podporo in pomoč vsakemu otroku za doseg ustreznega učnega uspeha.

Hornby (2000, v Tandler, 2017) je opredelil modele sodelovanja med starši in šolo glede na vlogo staršev od modela, ki zmanjšuje sodelovanje, do modela, ki poudarja aktivno vlogo staršev. Loči:

- zaščitniški model – ni komunikacije;
- ekspertni model – v šoli vse vedo in ne dopuščajo, da starši kakorkoli posegajo v delo na šoli;
- transmisijski model – staršem dajejo navodila, kako naj delajo s svojim otrokom; komunikacija je enosmerna;
- model obogatitve kurikulumu – starši imajo občutek, da jih šola izrablja; vključuje jih le, ko jih potrebuje;
- potrošniški model – ponudba je na polici, starši se odločajo in izbirajo, vzamejo s police; učitelji so v podrejeni funkciji;
- partnerski model – odgovornosti se delijo, komunikacija je dvosmerna, podpora otroku je vzajemna, gre za skupno odločanje, spodbujanje učenja.

Partnerski odnos med domom in šolo Kalinova (2009) definira kot odnos, v katerem si šola in dom delita odgovornost za razvoj in napredek otroka (Novak in Vršič, 2021). Temeljni namen partnerstva med učitelji in starši je, da se otrokom omogoči čimbolj optimalen razvoj in zagotavlja njegova uspešnost na različnih ravneh in področjih (Kalin, 2009, str. 69). Za razvijanje uspešnega partnerskega odnosa so ključna ustrezna stališča učiteljev in njihova naravnost do sodelovanja ter pričakovanja staršev, učiteljev in šol, ki niso nikoli enaka, lahko pa so bolj ali manj usklajena (Kalin, 2009, str. 69). Bolj ko bodo pričakovanja in cilji usklajeni, večja bo učinkovitost sodelovanja med domom in šolo.

Hornby (Ličen, 2003, v Tandler, 2017) izpostavlja dve pomembni naravnosti:

- a) Učitelji morajo biti v medosebni komunikaciji s starši pristni, spoštljivi in empatični. Pristni učitelji priznajo svoje napake in se ne skrivajo za kompetentnostjo. Spoštljivost učitelji pokažejo s tem, da upoštevajo mnenja staršev (starši najbolje poznajo svojega otroka). Empatičnost pa učitelji izkoriščajo za uvid otroka s perspektive staršev.
- b) Učitelj naj bi se zavzel za realen pogled na napredek učenca. Tako je učitelj senzibilen, dovolj zahteven, optimističen, predvsem pa realen pri delu z učencem. Tak učitelj se kompetentno loti odprtega in odkritega pogovora o otroku.

Hornby (prav tam) izpostavlja štiri elemente učinkovitega partnerskega odnosa:

- dvosmerna komunikacija, kar pomeni, da informacije potekajo od šole do doma in nazaj, pretok informacij je sproščen in vzpostavljeni so odnosi sprejemanja,
- vzajemna podpora,



- skupno odločanje, kar pomeni, da starši in učitelji enakopravno odločajo oz. izbirajo med ponujenimi možnostmi,
- spodbujanje učenja z vidika staršev, saj starši najbolj poznajo situacijo, vedo, kaj otroci potrebujejo, učitelji so v vlogi poslušalcev in z nalogo, da starše razumejo ter jim ponudijo alternativne rešitve za čim bolj kakovostno učenje.

Partnerstvo med domom in šolo je zajeten koncept, ki se v praksi lahko uresničuje s pripravljenostjo in prostovoljnim pristopom tako staršev kot učiteljev (šole oz. vrtca) za skupno prizadevanje in stremljenje k istim ciljem (delamo dobro in korist vseh otrok). Za vzpostavitev takega odnosa je potrebna veliko truda.

V obdobju pandemije covid (v letih 2020, 2021), ko so bila šolska vrata zaprta in se je izobraževanje preselilo na daljavo, so mnogi učitelji in starši bili primorani poglobljeno sodelovati. Marsikje se je tako oblikovala dobra praksa, skupna prizadevanja za razvoj in učenje otrok/učencev, ki brez podpore staršev (zlasti v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju) procesa učenja ne bi bilo moč izpeljati. Mnogi starši so se obračali na učitelje, ki so jih usmerjali pri delu z otrokom, sproti dajali povratne informacije glede doseganja ciljev, bili razumevajoči, empatični in skrbni. V drugih primerih pa se je že tako slabo sodelovanje med starši in učitelji še poglobilo, učitelji so imeli občutek, da jih starši le nadzorujejo in premalo podpirajo.

Podpora otrokom pri učenju

Hattie (2018, str. 222) pravi, da »vsi starši želijo pomagati pri izobrazbi svojih otrok, vendar pa vsi tega ne znajo«. Zavedati se tudi moramo, da za mnoge starše njihovo šolanje ni bila vedno prijetna izkušnja, kar nam včasih zaupajo tudi starši sami, zato so negotovi, nezaupljivi in pogosto izpostavljajo, da se njihovim otrokom ne bo »delala krivica«. Na tem mestu lahko izpostavimo starše otrok z učnimi težavami in posebnimi potrebami, ki so še posebej dovzetni za take situacije. Hattie tudi izpostavlja, da je ena večjih ovir za starše nepoznavanje »jezika učenja in šol«. Strokovni delavci šol uporabljajo pedagoško izrazoslovje oziroma strokovni jezik, ki ga starši pogosto ne razumejo, zato se pri komunikaciji s starši priporoča, da učitelji in vzgojitelji uporabljajo pogovorni jezik, ki ga prilagodijo posameznim staršem.

Da pa bi razumeli in usvojili tudi »šolski« jezik, lahko šola vključuje starše v različne dejavnosti, kot so šolski izleti, ekskurzije, dnevi dejavnosti, delavnice, različne prireditve in predstavitve, govorilne ure, roditeljski sestanki, domače naloge itd. Povzeli bi lahko, da staršem najlažje predstavimo »jezik šole in učenja« prek vzgojno-izobraževalnega dela z učenci, svoje zahteve in pričakovanja pa preko dejavnosti in nalog, ki jih

podajamo učencem v šoli in za domače delo (Novak in Vršič, 2021).

Učitelji, ki v svoj učni proces vključujejo elemente formativnega spremljanja, načrtno in sistematično učence usmerjajo v zavestno učenje s tem, ko jih soočajo z vprašanji, kot so:

- Kaj se moram naučiti? Kje na poti do cilja sem? Kam želim priti?
- Kaj moram storiti za to, da pridem do zastavljenega (osebnega) cilja?
- Kdo mi lahko pri tem pomaga?
- Kako vem, da sem uspešen?
- Kaj je moj naslednji cilj/korak?

Če je učencem učenje s tem »vidno«, se naučijo postati sami sebi učitelji, kar je pomemben vidik vseživljenjskega učenja. Posledično pa lahko pričakujemo, da ta »jezik učenja« sprejmejo tudi starši in se učijo, kako pomagati otrokom pri spodbudah za učenje ter kako se pogovarjati z otrokom. Učenci zanjo tudi staršem predstaviti, kaj se učijo in kaj je namen učenja, kaj morajo znati, da bodo uspešni (kriteriji uspešnosti), kaj že dobro obvladajo in kje potrebujejo podporo ter vajo. Starši tako znajo bolje vzpostaviti dialog z otrokom, mu nuditi podporo, ga spodbujati, hkrati pa dobijo poglobljen uvid v učenje otrok. Starši lahko otroka sprašujejo: Kaj se učiš; kaj moraš narediti, da se boš to naučil; kako ti lahko pomagam; si zadovoljen s svojim delom; kaj si se naučil iz tega? (Novak in Vršič, 2021).

Tomaž Vec (2011, v Novak in Vršič 2021) navaja raziskave, ki so pokazale, da imajo starši, ki pojasnjujejo otroku izobraževalne naloge (namene) njihovi razvoji stopnji primerno in hkrati nudijo čustveno podporo svojemu otroku, pogosteje otroke, ki so pripravljeni sodelovati v razredu, ki poiščejo pomoč učitelja, kadar jo potrebujejo, ter so odgovorni pri svojem delu. Navaja tudi, da povzročajo otroci manj disciplinskih prekrškov ter imajo manj socialnih in čustvenih težav, ko jim starši posvečajo več časa, pokažejo lastna čustva in razvijajo z njimi tesnejše odnose v različnih starostnih obdobjih.

Komunikacijske strategije s starši

Na seminarju Prehod iz vrtca v šolo in delo v prvem razredu osnovne šole (Novak in Vršič, 2021) smo udeležencem ponudili v obliki vprašalnika trditve, kjer smo strnili in priredili načela dobre komunikacije s starši (Jereb, 2010). Vprašalnik je nagovarjal k razmisleku o dobri komunikaciji s starši in trditve so lahko udeleženci individualno presojali z vidika:

- kar vas vodi pri komunikaciji s starši, čemu dajete prednost/poudarek (1 – to uspešno počnem),
- kar mogoče počnete redko, vendar se trudite, da bi to upoštevali (2 – to počnem, vendar še nisem zadovoljen/-na)
- in na kar še niste pomislili in bi bilo dobro, da vključite v komunikacijo (3 – na to še nisem pomislil/-a).

Načela dobre komunikacije učitelja s starši (Lavoie, 2008, v Jereb, 2010) smo strnili v naslednje trditve, ki jih lahko presoimate z zgoraj opisano lestvico:

1. Ustvarjanje partnerskega odnosa in dvosmerne komunikacije, kjer pazimo, da komunikacija ni preveč vodena s strani šole.
2. Pozitivna naravnost, ki jo lahko izkažemo tudi z načrtovanjem vljudnostnih klicev.
3. Povratna informacija naj bo v obliki »sendviča«. To pomeni, da naj starši dobijo tako pozitivno kot negativno informacijo o učencu oziroma njegovem učenju.
4. Gojiti je treba osebni odnos do učencev in staršev. To pomeni, da pri razgovoru ne drdramo le ciljev učnega načrta in kaj se pričakuje od učencev; povejmo informacije o otroku in tako izkažemo njegovo poznavanje.
5. Raba strokovnega žargona pri komunikaciji s starši ni priporočljiva. Za sporočila se naj uporablja jezik, ki ga starši razumejo in se tako počutijo enakovredne.
6. Uporablja se spodbuden dialog npr. pod obvestilom pustimo prostor za sporočila staršev.
7. Uvedemo ali nadaljujemo s pisanjem mesečnih ali dvomesečnih novic za starše.
8. Učenci naj ob koncu tedna nesejo domov mape (dokaze) šolskega dela.
9. Sproti odpravljamo probleme, ko so ti še manjši in ne pustimo nerešenih situacij z namenom, da se bodo same razrešile.
10. Učinkovito razrešujemo različne poglede na nastale situacije, tako da ostanemo na strani stroke, delamo za dobro otrok ter ločimo osebo od problema.
11. Spoštujemo kulturo družine, čeprav se z njo ne strinjamo, in nismo obsojajoči.
12. Izrečemo opravičilo ob nenamerno storjeni napaki in ne branimo tega, kar je nesprejemljivo.
13. Obdržimo nepristransko »ravnotežje moči« in delimo znanje med seboj.
14. Ustvarjamo prijazno in dobrodošlo okolje v razredu in šolski stavbi. Za starše pripravimo ponudbo brezplačnih gradiv za starše ali izdelano zloženko šole.
15. Staršem otrok z učnimi težavami in posebnimi potrebami izkažemo razumevanje in hvaležnost za spremljanje učnega procesa njihovega otroka.
16. Staršem otrok s posebnimi potrebami ponudimo izobraževanje (če to želijo), občasno tudi pomoč in nasvete za delo z otrokom doma.

Vprašalnik je izpolnilo 48 udeležencev. Rezultati izpolnjenega vprašalnika kažejo, da vsebino večine načel učitelji že uresničujejo v praksi. Načela, ki kažejo na delitev mnenj udeležencev, ali to v večini tudi počnejo ali pa na to še niso pomislili, se kažejo pri naslednjih trditvah:

(6) uporablja se spodbuden dialog npr. pod obvestilom pustimo prostor za sporočila staršev;

(13) obdržimo nepristransko »ravnotežje moči« in delimo znanje med seboj;

(14) ustvarjamo prijazno in dobrodošlo okolje v razredu in šolski stavbi, tako da za starše pripravimo ponudbo brezplačnih gradiv ali izdelano zloženko šole;

(16) staršem otrok s posebnimi potrebami ponudimo izobraževanje (če to želijo), občasno tudi pomoč in nasvete za delo z otrokom doma.

Možnosti za izboljšave pri sodelovanju s starši je še kar nekaj. Vsaka šola in vrtec morata podrobno pregledati in analizirati svoj načrt sodelovanja s starši, pretehtati, katere zastavljene cilje želimo z vključevanjem staršev doseči, kako jih že sedaj uresničujemo in kaj bi želeli še izboljšati ter kako. Pomembno je, da šole in vrtci razmišljajo o tej temi prej, preden jih neprijetna situacija prisili v drugačno ukrepanje.

Sklep

Kaj je značilno za partnerski odnos med šolo in domom? Kot za vse odnose je pomembno medsebojno zaupanje in sodelovanje, potem spoštovanje partnerjev, odprta in dvosmerna komunikacija, enakovredna delitev odgovornosti in moči, podpora in upoštevanje interesov drug drugega ter skupno prizadevanje za doseg cilja – *podpora učencu pri izobraževanju in učenju, spodbujanju pozitivne samopodobe in dobrega počutja, za osebno rast in razvoj.*

Šola in vrtec morata v svojem letnem delovnem načrtu podrobneje opredeliti sodelovanje s starši, vnesti potrebne spremembe, zlasti pa morata spodbuditi vse akterje in vzvode, ki bodo podpirali partnerski odnos med domom in šolo. Šola in vrtec kot instituciji se morata zavedati, katere prednosti prinaša tako sodelovanje za učence in otroke, strokovne delavce



in institucijo samo ter si prizadevati za odstranitev zaznanih ovir v praksi (strah pred nadvlado učiteljev/staršev, pomanjkanje časa, kulturne in jezikovne ovire, pomanjkanje kompetentnosti itd.).

Šola in vrtec se morata povezati in skupno načrtovati in izpeljati dejavnosti (roditeljski sestanek, informiranje) za starše bodočih prvošolcev in jim nuditi vso podporo in informacije na prehodu iz vrtca v šolo. V sodelovanje s starši se naj vključujejo (Novak in Vršič, 2021):

- vzgojitelj/ice s svojim sistematičnim spremljanjem otrok v letu pred vstopom v šolo in starše v pogovoru seznanjajo o otrokovem napredku, močnih področjih; prisluhnejo naj staršem o njihovih dilemah, strahovih glede otrokove pripravljenosti na šolo in o izkušnjah o morebitnih prejšnjih prehodih (npr. od doma v vrtec);
- svetovalna služba vrtca in šole, ki ob srečanjih s starši ugotavlja potrebe okolja (npr. Romi, priseljenci ...), zaznava stališča, pomisleke, skrbi staršev in ugotavlja njihovo motivacijo;
- učitelj/-ica prvega razreda in druga strokovna delavka, ki predstavita delo in pričakovanja v prvem razredu, tako da staršem prikažeta pomen optimalnega časa za otrokovo učenje in s tem všolanje med 5. in 7. letom; osvetlita strokovno podporo staršem pri ustvarjanju pravih pričakovanj in razbremenitev glede strahov (npr. samostojnost otroka, sodelovanje z vrstniki, skrb zase);
- vodstvo šole seznanja starše z organizacijo posameznih dejavnosti, možnimi rešitvami za individualne potrebe posameznih akterjev, poskrbi, da se rešitve lahko realizirajo; prizadeva si, da zadovolji izkazane potrebe in pričakovanja okolja, staršev in šolajočih otrok s tem, da v program dela in razvoj šole skrbno načrtuje spremembe/posodobitve v skladu s smernicami in navodili državnih institucij.

Šola in vrtec se naj dogovorita o skupnih usmeritvah oziroma smernicah, zastopata enaka stališča in staršem podajata dogovorjene in preverjene informacije. Le tako bodo vzgojno-izobraževalni zavodi spet pridobili zaupanje staršev in njihovo podporo pri šolanju otrok.



Viri in literatura

- Ažman, T. (2021). Izzivi vrtcev in šol pri sodelovanju z družinami. V M. Brejc in T. Ažman (ur.), *Sodelovanje s starši kot kazalnik kakovosti (vodenja) vrtcev in šol*, str. 12–18. [Elektronski vir]. Ljubljana: Šola za ravnatelje Pridobljeno s <http://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/zaloznistvo/novosti/sodelovanje-s-starsi>.
- Ažman, T. idr. (2015). Gradili smo partnersko sodelovanje s starši: primeri dobre prakse. *Vodenje*, št. 2, str. 51–72.
- Brejc, M., Ažman, T., Meden, A., Lubšina Novak, M., Žnidar, S., Deutsch, S., Valant, M. (2021). *Sodelovanje s starši kot kazalnik kakovosti (vodenja) vrtcev in šol*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Šola za ravnatelje Pridobljeno s <http://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/zaloznistvo/novosti/sodelovanje-s-starsi>.
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Jereb, A. (2010). Pomen domačega učnega okolja in učinkovito delo s starši otrok z učnimi težavami. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov*, str. 155–161. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Kalin, J. Resman, M., Šteh, B. Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kodela, T. (2011). *Partnerstvo med domom in šolo - mit ali resnica?* (magistrska naloga). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Prisobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/734/1/magistrsko_delo_Tadeja_Kodele.pdf.
- Novak, N., Vršič, V. (2021). *Sodelovanje s starši: gradivo za seminar Prehod iz vrtca v šolo in delo v prvem razredu osnovne šole*. [PowerPoint]. Pridobljeno s <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=10940>.
- Slovensko izobraževalno omrežje (b.d.). Izbirni modul: Sodelovanje s starši kot pomemben vidik varnega in spodbudnega učnega okolja. V *Spletni učilnici PRO-VSUO*. Pridobljeno s <https://skupnost.sio.si/enrol/index.php?id=10558>.
- Tandler, K. (2017). *Stališča in izkušnje učiteljev ter staršev glede medsebojnega sodelovanja* (magistrska naloga). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4635/1/MAGISTRSKA_NALOGA_KATJA_TANDLER_orig.pdf.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 30–45.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), str. 125–152. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/630/1/SocPed_2011-02_Tomaz_Vec.pdf.





Dokumentiranje dogodkov.



Helena Klobasa,
Zavod RS za šolstvo

Sporočila otrokovega portfolia iz vrtca

IZVLEČEK: S prispevkom želimo nagovoriti učitelje prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, da na prehodu otroka iz vrtca v šolo, z namenom spremljanja otrokovega aktualnega razvoja, učenja in napredka ter učinkovitega, na otroka usmerjenega nadaljnega načrtovanja, vključijo portfolio otroka iz vrtca.

Portfolio, ki ga prinese otrok iz vrtca v šolo, lahko umestimo med avtentično učno gradivo, ki ga uporabimo pri spremljanju in ugotavljanju otrokovega aktualnega razvoja na več področjih porajajoče se pismenosti, opredeljenih v prispevku. Nabor kronološko arhivirane dokumentacije o otrokovih dosežkih iz vrtca, zajete v portfoliu, je lahko izhodišče za nadaljnjo, na otroka osredinjeno podporo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v 1. razredu, saj ta predstavlja



kakovosten vir za ugotavljanje stanja začetnega opismenjevanja v vrtcu in diagnosticiranja ter analizo stanja z vidika predopismenjevalnih zmožnosti in zmožnosti branja ter pisanja. Učitelj lahko v dialogu skupaj z otrokom dobi uvide v mnoge vidike otrokovega razvoja in razmišljanja, saj pripomore, da otrokovo učenje postane vidno. V taki interakciji otroka prvošolca z učiteljem se krepi tudi odnosni vidik učiteljevega dela, kar pozitivno vpliva na varno navezanost prvošolca na učitelja in ustvarja ter krepi čustveno varno in spodbudno učno okolje.

Ključne besede: portfolio otroka, prehod iz vrtca v šolo, vloga odraslega, spremljanje napredka otroka, načrtovanje osredinjeno na otroka

Kindergarten Child Portfolio's Messages

Abstract: This paper encourages teachers in the first educational cycle of primary school to include children's kindergarten portfolios in the transition from kindergarten to school to monitor their current development, learning, and progress, as well as for effective, child-centred future planning. The child's kindergarten portfolio can be considered authentic learning material and used by the school to monitor and identify the child's current development in the emergent literacy areas. The portfolio is a qualitative source for identifying and diagnosing the status of emergent literacy in kindergarten and analysing the state of pre-literacy, reading and writing skills. Consequently, its collection of chronologically archived documentation of children's kindergarten achievements can serve as a starting point for additional child-centred support in planning educational work in first grade. The portfolio can also lay a foundation for developing a child-centred literacy approach. The teacher can gain insights into many aspects of the child's development and thinking through a dialogue with the child, thus helping to make the child's learning visible. This kind of interaction between the first-grade child and the teacher strengthens the relational aspect of the teacher's work, which plays a valuable role in the first-grader's trusting relationship with the teacher and creates and reinforces an emotionally stable and supportive learning environment.

Keywords: child's portfolio, transition from kindergarten to school, adult role, monitoring child's progress, child-centred planning

Pomen spremljanja in dokumentiranja otroka v predšolskem obdobju

Pomembnost spremljanja otrokovega razvoja, učenja in napredka v vrtcu opredeljuje že nacionalni dokument Kurikulum za vrtce (1999), iz katerega lahko v več poglavjih razberemo, da se ta odraža preko vloge odraslega, ki s spremljanjem preči tako usmerjene kot rutinske dejavnosti v procesu vzgojno-izobraževalnega dela. Mnogi strokovni delavci v vrtcih spremljajo otroke po elementih formativnega spremljanja (Holcar Brunauer idr., 2016), ki temeljijo na dejavni vključenosti otroka na neposredni in posredni ravni v vseh fazah procesa, dokumentiranju otrokovega razvoja, učenja in napredka, pomenu kakovostnih, sprotnih povratnih informacijah ter interakcijah v vseh smereh, učenju otrok od otrok, na medvrstniškem vrednotenju in podpori v vključevanju otroka pri samovrednotenju lastnega učenja in napredka.

Strokovni delavci v vrtcih k spremljanju in dokumentiranju vzgojno-izobraževalnega procesa (v nadaljevanju VI procesa) pristopajo še na druge načine ter stremijo k ažurnemu dokumentiranju in vnašanju kontinuitete v spremljanje, s čimer se skušajo čim bolj približati objektivnim videnjem otroka v aktualnem razvoju in delovati v območju njegovega bližnjega razvoja. Skupen cilj spremljanja je, da prikažejo otrokovo učenje vidno, da skozi reflektiraje otrokovega razvoja, učenja in napredka ter z vzporednim reflektiranjem lastne prakse in izhajanjem iz rezultatov/ ugotovitev spremljanja načrtujejo in oblikujejo kar se da optimalno, varno, spodbudno in podporno učno okolje za celosten razvoj posameznega otroka ter skupine kot celote.

Eden izmed boljših načinov spremljanja v vrtcu je spremljanje in dokumentiranje otrokovega razvoja, učenja in napredka preko portfolia¹ otroka (v rabi sta tudi izraza osebna mapa otroka ali listovnik). Portfolio je lahko oblikovan v fizični ali v elektronski obliki (e-portfolio). Nemalokrat pa so ustvarjene kombinacije obeh, kar omogoča spremljanje in dokumentiranje dosežkov otroka na vseh področjih razvoja (npr.

1 Portfolio: portfólio in portfólijo in portfóliji -a m (ó)

1. mapa z zbranimi deli, dosežki koga: v ocenjevanje je predložil svoj referenčni portfolio; fotografski portfolio

// zbirna mapa, listovnik: pripravil je celoten portfolij; vsak učenec ureja portfolio svojih izdelkov; osebni portfolio; otrokov portfolio / jezikovni portfolio; učni portfolio

(vir: <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=portfolio>)

avdioposnetki, na katerih je vidno učenje s področja gibanja, umetnosti, jezikovnih in drugih kompetenc, ki jih je v fizični obliki težje prikazati).

Strokovne delavce v vrtcih in v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (v nadaljevanju 1. VIO) želimo s prispevkom med drugim spodbuditi, da ustvarjajo in soustvarjajo portfolije skupaj z otroki oz. učenci, saj ta ne pripomore le k boljšim uvidom v otrokov razvoj, učenje in napredek, temveč je zaradi vključenih refleksij doprinos vsem (otroku, strokovnemu delavcu in staršem).

Portfolio otroka v vrtcu

Dokumentacija, ki je zbrana v portfoliu posameznega otroka v vrtcu, vsebuje avtentične, kronološko arhivirane dokaze o njegovem razvoju, učenju in napredku, ki omogočajo vpogled v individualnost, ustvarjalnost, inovativnost, način razmišljanja in druge za otroka pomembne vidike razvoja in učenja. Izbira dokumentacije, odložene v portfoliu, se nanaša na otrokov socialni, emocionalni, kognitivni in motorični razvoj, rabo jezika in interakcije, usvajanje aktivnih (tvorba in zastavljanje vprašanj, ocena situacije) in receptivnih strategij (opazovanje, poslušanje itn.) ter

tudi pridobivanje navad v zvezi z dnevno rutino² (Stritar in Sentočnik, 2006, str. 12).

Zajema izdelke načrtovanih dejavnosti, ki dokazujejo napredek na določenem področju, vendar ne samega načrtovanja strokovnega delavca (ne zajema priprave na vzgojno-izobraževalno delo). Vanj se odlaga tudi izdelke nenačrtovanih, spontano nastalih izdelkov, ki so lahko odraz podoživljanja dogodkov ali situacij, tako kot trenutnih navdihov otroka in naravne želje ali potrebe po ustvarjanju in izražanju. Največkrat portfolio zajema nabor dokumentacije obdobja enega leta, lahko pa tudi več let. V naboru oz. zbirki raznolikih, s pripisi datuma nastanka in opisi situacij, v katerih izdelki nastanejo in z vsebnostjo ostalih pomembnih podatkov, ki dokazujejo dosežek in individualnost otroka, so največkrat *likovni in drugi izdelki opremljeni torej z datumom nastanka, tehniko in morebitnimi komentarji otroka* (primer: Utrip iz prakse 1).

² Dnevna rutina predstavlja sestavni del kurikuluma v vrtcu in kontinuirane, ponavljajoče se vsakodnevne dejavnosti, kot so prihod in odhod otroka, prehranjevanje (zajtrk, kosilo, malica), počitek, osebna nega in navajanje na samostojnost pri skrbi zase, prehode med dejavnostmi in prostori (tudi prehod na zunanje površine). Kurikulum za vrtce (1999, str. 11) dnevno rutino opredeljuje kot vsakodnevne dejavnosti, ki so enakovredne zapisanim ciljem in vsebinam kurikuluma ter imajo zaradi komunikacije in interakcije z in med otroki ter z odraslim in v sklopu tega osmišljene in smotne organizacije časa ter prostora, za otrokov razvoj, učenje in napredek velik pomen.

UTRIP IZ PRAKSE 1: DOKUMENTACIJA – LIKOVNO IZRAŽANJE OTROKA



Slika 1: Doživljam.



Slika 2: Izražam.



Slika 3: Stopinje na drevesu.

Slika 1 prikazuje upodobitev motiva drevesa z igrišča v jesenskem času. Slika 2 prikazuje opremljenost likovnega izdelka na hrbtni strani. Barviti listi so bili deklici dokumentiranega izdelka spodbuda za likovno izražane z mokrimi barvami (otrok je lahko izbiral med suhimi barvicami, flomastri, voščenkami, svinčnikom in

mokrimi barvami ter jih kombiniral). Opazovanje in doživljanje drevesa skozi mesece je bilo za otroke pogosto izhodišče likovnih izražanj in diskusij. Vzgojiteljica je pri nastajanju likovnih izdelkov spremljala delo z materiali, samostojnost pri pripravi, vztrajnost, interpretacijo (komentarje je zapisala na hrbtno stran izdelka).

Ista deklica je naslikala drevo z igrišča v mesecu decembru tudi doma (Slika 3). Drevesu je dodala stopinje. Komentirala je, da je Božiček pustil sledi, ko je otroke opazoval z vrha drevesa na igrišču. Dekličin komentar je vzgojiteljica pripisala na hrbtno stran izdelka in ga datirala.

V protfoliu najdemo tudi *delovne liste, anekdotske zapise, avtentične zapise otrok, fotografije obeležitev*

tradicionalnih in individualnih, otroku ljubih dogodkov in uspehov (primer: Utrip iz prakse 2).

UTRIP IZ PRAKSE 2: DOKUMENTACIJA – ANEKDOTSKI ZAPISI, DOGODKI

Fotografije utrinkov s pohoda, ki so podkrepiljeni z izjavami otrok o doživljanju pohoda, so lahko del skupne evalvacije.



Sliki 4 in 5: Dokumentiranje dogodkov.

Slika 4 prikazuje dokumentirani izdelek, ki ga je otrok izdelal skupaj s starši. Dodan je utrinek z delavnice, kjer so starši z otrokom. Slika 5 prikazuje utrinek s predstave s senčnim gledališčem. Dokumentacija, na kateri so fotografije sodelovanja s starši, imajo za otroke dodano vrednost. Ob fotografijah dogodkov v portfoliu se otroci še posebej radi ustavljajo in dogodke podoživljajo.

UTRIP IZ PRAKSE 3: PRIMER PODPORE OTROKU PREKO PORTFOLIA

Vzgojiteljica je v svoji zabeležki (v ta namen ima vzgojiteljica poseben »protfolio vzgojitelja« z opažanji za vsakega otroka posebej) zapisala, da je deklica I., ki izkazuje visoko stopnjo razvitosti domišljije in je ustvarjalna ter »verbalno močna«, še vedno zadržana pred vrstniki in se ne želi izpostavljati ali se povezovati z njimi. Zapiše tudi, da se deklica zjutraj s težavo poslovi od staršev (predvsem od očeta) in da se po prihodu v igralnico zadržuje le pri eni ali drugi vzgojiteljici. V igro z vrstniki se ne vključuje, čeprav igro pogosto z zanimanjem opazuje, medtem ko vzporedno individualno ustvarja. Vzgojiteljica je opažala, da si deklica želi stikov, toda potrebuje podporo pri približevanju/navezovanju stikov. Ker je deklica nadvse rada ustvarjala in je svoje izdelke odlagala v svoj portfolio (preden jih je odložila, je vzgojiteljici zmeraj bogato opisala svoj izdelek), je vzgojiteljica to izkoristila in k interpretacijam izdelkov deklice I. pričela vabiti drugo deklico, za katero je predvidevala, da bi se zadržano deklico I. lahko navezali, saj je tudi njena vrstnica pogosto posegala po materialih za ustvarjanje. Po nekaj skupnih pogovorih obeh deklic in vzgojiteljice ob izdelkih, odloženih v portfolio, sta se deklici povezali bolj kot je vzgojiteljica pričakovala. Vrstnica je pričela deklico I. vabiti tudi k igri z drugimi. Zadržana deklica I. je vse bolj dobivala zaupanje vase. Pozneje sta se deklicama pridružili še dve drugi deklici.

Vzgojiteljica je portfolio dobro izkoristila za krepitev medvrstniških vezi in pri individualni podpori. Dekličini dosežki so postali vidni tudi vrstnikom, čez čas je svoje dosežke rada delila v krogu z vsemi vrstniki. Preko pogovorov ob dokumentaciji portfolia z vzgojiteljico in vrstniki je dobivala veliko priložnosti za potrditve. V času zaprtja vrtca je mamica deklice I. vzgojiteljici preko e-pošte sporočila, da je deklico en dan našla na vrhu tobogana, kako objokana strmi proti kraju, kjer je vrtec. Vprašala jo je, zakaj je žalostna, in deklica ji je povedala, da pogreša prijatelje iz vrtca. Vzgojiteljica je tako dobila potrditev, da je deklica vrstnike povsem sprejela.



Slika 6: Predstavitev vsebine vrstnikom.

Vzgojiteljica in deklica I. sta v portfolio odložili fotografijo, ki je dokumentirala, kako je predstavljala svoj dosežek vrstnikom v krogu.

UTRIP IZ PRAKSE 4: DOKUMENTACIJA – NAPREDEK OTROKA



Sliki 7 in 8: Napredek v likovnem izražanju.

Sliki 7 in 8 prikazujeta napredek v upodobitvi sebe v razdobju treh mesecev. Slika levo prikazuje izdelek iz meseca marca, slika desno pa likovni izdelek iz meseca junija.



Slike 9, 10 in 11: Dokumentirani dosežki likovnega ustvarjanja 4-letne deklice.



Sliki 12 in 13: Dokumentiran medvrstniški dosežek pri igri z nestrukturiranim materialom ter deklice, ki se ji je prvič uspelo povzpeti do vrha lestve v telovadnici.

UTRIP IZ PRAKSE 5: DOKUMENTACIJA – INTERVJUJI Z OTROKOM

Dodajamo razmišljanja in opažanja vzgojiteljice ter primer intervjuja dečka, starega 5 let, ki je bil prve mesece po prihodu v vrtec izjemno tih, zadržan in se nikoli ni želel izpostaviti. Na zadržanost otroka so opozorili že starši ob prehodu otroka med oddelki. Komunikacija z vzgojiteljicama je bila le preko obrazne mimike, tu in tam je pokimal, redko je pogledal v oči, v izražanju svojih potreb je bil skromen. Vzgojiteljica je čutila njegove stiske, sočustvovala je z njim, toda želela je, da se počuti v vrtcu dobro in da uvidi, da ni nič narobe, če izrazi, kar želi, z besedami, namesto da čaka, da njegove potrebe oz. želje ugamejo otroci ali vzgojiteljici. Želela je, da se sprosti, prične zaupati okolju in se ima v vrtcu lepo. Z vzgojiteljico pomočnico sta skupaj iskali poti do rešitve težave. Čeprav so starši povedali, da deček doma prav prešerno govori, v vrtcu po komunikaciji še ni kazal večje potrebe. Ko vzgojiteljici po večtedenskem spremljanju nista našli ustreznih rešitev, kar bi ga spodbudilo h komuniciranju, sta starše prosili, da prinesejo od doma kak posnetek ali fotografijo kakšnega njemu ljubega dogodka, ki bi ga morda želel deliti z njima ali pa vsaj s katerim od vrstnikov. Ker so prav tisti konec tedna načrtovali družinski izlet na lokacijo, kjer se je deček lahko peljal s posebnim vozilom po žici, ga je mama pri tem posnela. Mamica dečka je poslala posnetek vzgojiteljici in deček je v ponedeljek zjutraj takoj ob vstopu v igralnico pripovedoval o izjemnem doživetju vožnje ob posnetku. Posnetek je vzgojiteljica shranila na USB ključek za njegov portfolio (vsak otrok je ime svoj USB ključek, na katerem so se zbirala digitalna dokumentacija: individualne fotografije, posnetki ipd.), pred tem je natisnila nekaj fotografij dogodka, ki jih je deček sam odložil v portfolio.

Opisan primer je bil odličen pričetek podpore dečku, ki je bil govorno nekoliko manj spreten. Preko leta je bil zaznan viden napredek, ki je vzgojiteljico pomiril, saj je vedno bolj prepoznavala dečkove kvalitete na več področjih, predvsem pa je lahko preko dokazov o napredku, ki jih je bilo v portfliu veliko in ob katerih sta se z vzgojiteljico veliko pogovarjala, ovrгла misel, da gre morda za zaostanek v razvoju, na kar jo je vzgojiteljica predhodnica sicer opozorila. Preko intervjuja (zapisan v nadaljevanju) z dečkom je dobila tudi potrditev, da deček logično razmišlja ter da že dobro razume prostorske odnose in oddaljenost vrtca od doma (izhodišče ugotovitvam teorija razvoja otrokovega mišljenja po Piagetu). Vzgojiteljica se je kljub napredkom trudila delovati v podporo dečkovi samopodobi skozi vse leto, saj se je zavedela možnosti, da se deček v septembru, ko bo prehajal v naslednji oddelek, ponovno zapre vase.

Intervju z dečkom:

»Ime mi je

Star sem štiri leta, čez nekaj dni bom pet.

Doma sem na vasi v hiši številka 35.

Do mene prideš tak, da se od vrtca pelješ domov. Najprej se pelješ naravnost, potem pa do Zare, pa do Rijane, potem pa do Mete, potem do Marte, potem pa do Lojzke, potem pa sem že skoraj doma.

Doma sem v hiši. Naša hiša je malo bele barve malo pa rumene barve.

Moja najboljša barva je svetlo modra kot jo je mel rad Matevž (vrstnik, ki se je v začetku leta preselil in so ga otroci nadvse pogrešali).

Najraje jem pohano meso – pohanega pišeka. Zraven pa mam rad riž. Sadja pa nimam rad - nobenega.

Najraje pijem mleko in kakav, pa melisin sok.

Za rojstni dan si želim male tačke, ker še nimam Rokija, pa Robija pa Maršala, pa še Zuma nimam. Pa Sile še mi manjka. (Gre za junake iz risanke Tačke na patrolji.)

V vrtcu se najraje igram z Markom. Igrava se rada z velikimi lego kockami in z železnico.

Mamico imam zelo rad, ker me pocarta, pa ateja imam rad, ker me vedno, ko pridem domov, objame.

Rad imam tudi Alino in Meliso, ker se skupaj igramo, pa ker me malo jezita.«

V mnogih primerih so v portfolio dodane tudi *fotografije s plakati vsebin/tematskih sklopov* (primer: Utrip iz prakse: 6, 8), ob katerih se otrok običajno zelo razgovori,

še posebej, kadar gre za poglobljene, dlje časa trajajoče vsebine, ki jih je soustvarjal z vrstniki.

**UTRIP IZ PRAKSE 6:
DOKUMENTACIJA – PLAKATI**

Fotografije plakatov, podobnih kot sta na sliki, se v portfolio odloži na list A4 formata. Tako je dokumentirana vsebina plakata otroku bolj vidna. Plakati imajo doprinos otroku zaradi procesa nastajanja in celostnega uvida v posamezen vsebinski sklop, vzporednih refleksij ter zaradi vloženega dela otroka in vrstnikov, ki so ga soustvarjali.



Slika 14: Dokumentiran plakat.

V portofolio otroka so dodani tudi različni zanimivi *zapiski o njegovi igri, zapisi o njegovem razmišljanju*, zajema pa tudi *dokumentacijo, preko katere lahko prepoznavamo otrokove višje potencialne*, ki jih

vzgojiteljica podkrepi z dokazom o izjemnih dosežkih otroka. Poleg navedenega nabora dokumentacije lahko zajema tudi *izdelke vrstnikov* (primer: Utrip iz prakse 7), ki so prav tako opremljeni z zapisom.

UTRIP IZ PRAKSE 7: DOKUMENTACIJA – IZDELEK VRSTNIKA

Otroci nemalokrat drug drugemu kaj narišejo ali izdelajo v dar. Preden izdelek odložijo ali ga podarijo izbrancu, ga prinesejo do ene izmed vzgojiteljic, ki ga opremi z zelenim komentarjem in datumom. Običajno otrok pove oz. narekuje, kaj naj vzgojiteljica pripiše k likovnemu izdelku. S tem se otrok tudi navaja na to, da je izdelek opremljen, da ima namen ter da je datiran (kronološka vrednost izdelka, ki pripomore k boljši časovni predstavljenosti otroka). Predstavljamo primer dejavne vključenosti otroka pri odlaganju likovnega izdelka priljubljenemu vrstniku ter podpore in razmišljanja vzgojiteljice pri tem.

Opis situacije

Deček 1 prinese izdelan kolaž, na katerem je upodobil vulkan iz lepenke. Ker je stalna praksa, da se risbico ali izdelek, ki ga otrok odloži v svojo mapo, opremi z lističem, na katerega se zapiše datum in anekdotski zapis, je to pričakoval tudi deček 1. Z izdelkom pride bližje in pove:

Deček 1: »To je vulkan za Liama,« pojasni.

Nasmehnem se in rečem: »Lepo. Krasno si ga izdelal, Liama boš zelo razveselil z njim. Želiš, da kaj pripišem?«

Deček 1 narekuje: »Napiši, da je to vulkan od mene. Pa da je za Liama.« Prikimam in še malo počakam, ker sem slutila, da bo želel še kaj dodati. Pri tem dečku je namreč običajno, da se razvije zgodba, vendar je potrebno, da ima dovolj časa, da to ubesedi. Po predvidevanjih je deček 1 naposled dodal: »Napiši, da je to vulkan, ki bruha in je prepodil vse dinosavre ... pa napiši, da je za Liama.« je ponovno dodal za vsak primer, da ne pozabim.

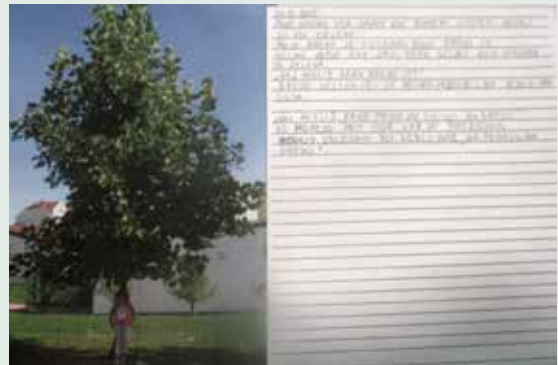
Deček 1 me opazuje, ko na listič zapisujem, kar je narekoval. Poleg si namenoma glasno prigovarjam/ponavljam, da lahko on sliši in me hkrati preverja. Ob koncu ga vprašam: »Ti preberem, da boš slišal, če sem 'prav napisala'?« Deček 1 prikima in odgovori: »Ja.« S prebranim je bil zadovoljen. Vprašam ga, če bo izdelek odložil v Liamovo zbirko sam ali naredim to jaz. Pove, da bo sam in doda: »To bo presenečenje zanj ... taka skrivnost.«, saj dotičnega otroka na ta dan ni bilo v vrtcu. S tem izdelkom za svojega prijatelja je deček na sebi lasten način izrazil, da vrstnika med drugim pogreša. Naslednje jutro je deček 1 takoj po prihodu vrstnika peljal dečka Liama k mapicam, da mu pokaže, kaj je zanj izdelal in odložil v njegovo mapo, ko ga ni bilo.

Opazovanje in spremljanje otrok/otroka v uvajalnem obdobju je namenjeno tudi spremljanju vsebin, ki so za otroke zanimive, aktualne in bi jih lahko z njimi razvijali in poglobljali skozi daljše časovno obdobje. V ta namen se pripravljamo raznolika spodbudna učna okolja in se otroke dejavno vključuje v načrtovanje (preko upoštevanja pobud, idej, opazanj ...). V nadaljevanju

želimo s predstavljenim izsekom iz portofolia otroka približati dokumentiranje vsebinskega sklopa, ki se je odvijal dlje časa in je bil razvojno-procesno naravnan. Kot že rečeno, pa ima posameznikov portofolio še mnoge druge, za otroka pomembne vsebine, ki so vsaka zase povedne prav zaradi njene avtentičnosti, ki otroka identificira skozi dokumentirane utrinke in dosežke.

UTRIP IZ PRAKSE 8: DOKUMENTIRANJE VSEBINE, KI SO JO V ODDELKU RAZVIJALI SKOZI VSO LETO

Vzgojiteljci sta v uvajalnem obdobju pri otrocih opazili veliko zanimanja za drevesa na igrišču. Da bi otroke čim bolj dejavno vključili, sta to opažanje izbrali za izhodišče pri načrtovanju VI procesa. Vsebino na temo dreves sta nameravali izkoristiti in razvijati skozi vsa področja kurikuluma, dokler bo interes. V ta namen, si je v mesecu septembru vsak izmed otrok lahko izbral drevo na igrišču, ki bo »njegov« in ga bo spremljal preko leta. Vsak otrok se je ob svojem drevesu fotografiral, fotografijo drevesa pa je naredil tudi sam (samoiniciativno večkrat v letu). Po prvih tednih spontanega in načrtnega opazovanja je vzgojiteljica otroke povabila k pogovoru in vsakega individualno izzvala, da o izbranem drevesu kaj pove.



Slika 15: Spremljanje sprememb na drevesu.

Slika 15 prikazuje deklico z drevesom, ki ga je izbrala, ter zapis pogovora deklice z vzgojiteljico, ki je bil odložen v portfolio. Dokument je bil ves čas v nastajanju (na isti list ob fotografiji je namreč vzgojiteljica kronološko vsake 4 mesece datirala in dopisala, kaj je otrok novega opazil na svojem drevesu, če je otrok pred tem že sam ni prosil, da dopiše, kaj novega je opazil).

V nadaljevanju je zapis spremljanja drevesa ene izmed deklic, stare 4 leta in 4 mesece. Vzgojiteljica je deklico vprašala, kaj je opazila oz. kaj bi želela, da zapiše o drevesu. Deklica drevo opiše in vzgojiteljici narekuje: »Moje drevo ima samo en rumeni listek. Ostali so vsi zeleni. Moje drevo je zelo zeleno. Moje drevo je veliko, večje kot jaz. Tako je veliko kot Simona in Lidija.« (Simona in Lidija sta bili vzgojiteljici.)

Vzgojiteljica deklico ponovno izzove z vprašanjem: »Kaj pa misliš, kakšno je drevo?« Deklica odgovori: »Drevo veliko je. Je zelo veliko jabolk. Na deblu ima usta.«

Vzgojiteljica nadaljuje z vprašanjem: »Kako pa misliš, da listki pridejo na drevo?« Deklica vzgojiteljici pojasni: »Ne morejo prit gor, ker je previsoko. Morajo splezati po deblu gor, da pridejo na drevo.«

Isti dve vprašanji bi vzgojiteljica postavila deklici ob koncu leta, če ne bi deklica v mesecu marcu, skupaj z vrstnico, prišla do ugotovitve, da ima njeno drevo korenine. To je bilo izhodišče za nadaljnjo raziskovanje z vsemi otroki, saj jih je ugotovitev, da ima drevo »nekaj« pod zemljo, navdušila. Na pobudo otrok so raziskovanje razširili v gozd, da bi preverili, ali imajo res vsa drevesa korenine. Kmalu se je razkrilo, čemu služijo korenine. Ob koncu leta je večina otrok skozi

spremljanje in raziskovanje skupaj s starejšimi vrstniki in vzgojiteljicama prišla do ugotovitve, kako se drevo hrani, kar je dokazovalo napredek (v mejah individualnih zmožnosti razumevanja tega podatka) pri posameznem otroku. Otroci so osvojili tudi mnoge druge značilnosti drevesa. Večina otrok je spontano izbrala svojemu drevesu tudi ime. Prav tako pa so se seznanili in si mnogi zapomnili poimenovanje vrste drevesa, ki ga opazujejo sami ali njihovi vrstniki.



Slika 16: Miselni izzivi v naravi.

V času zaprtja vrtca zaradi epidemioloških razmer je vzgojiteljica otrokom poslala delovne liste z naravoslovnimi izzivi na temo dreves. K sodelovanju je povabila tudi starše. Prejemala je bogate povratne informacije. Po odprtju vrtca sta vzgojiteljici skupaj z otroki reflektirali vsebino s prejetih delovnih listov, jih spodbujali, da čim natančneje izrazijo svoja doživetja doma v času zaprtja vrtca in slednje reflektirajo. Dokumentacijo, nastalo v času zaprtja vrtca, sta skupaj z otroki umestili v portfolio posameznika.

V porfoliu so lahko zbrane tudi *pesmi, izštevanka*, vanj pa se odlagajo tudi *izdelki, ki jih je otrok prinesel od doma*. Ponekod strokovni delavci dodajo še *gradiva z igrami (rajalne, didaktične ipd.)*, ki se jih je otrok rad igral in je v njih blestel. Dodani so tudi *dosežki, zbrani v digitalni obliki (fotografije, glasovni posnetki, avdio-in videoposnetki shranjeni na zgoščenkah, USB ključkih)*. Ti imajo zaradi možnosti večkratnih ogledov/poslušanj in refleksij (otroka in/ali odraslega), ki jih digitalna shramba dokazov omogoča, dodano vrednost.

Pri nastajanju portfolia je poudarjena visoka stopnja dejavne vključenosti otroka, ki se poleg tega, da se ta odraža že v procesu samega nastajanja dosežka, izpostavlja tudi pri zbiranju in kritičnem razmisleku ob izbiranju gradiva za portfolio, h kateri se stremi ves čas sprotnih in kasnejših refleksij otroka z odraslim ob odloženi dokumentaciji. Strokovni delavci v vrtcu si posledično prizadevajo, da otrok iz nabora več svojih

izdelkov (glede na zmožnosti) sam izbere tistega, ki ga bo odložil v svoj portfolio. Na tak način se pri gradivu običajno navede tudi otrokova interpretacija oz. kritični razmislek v smislu utemeljitve izbire.

Izjemnega pomena v kontekstu navedenega so večšine podpore strokovnega delavca otroku, ki segajo od preišljenega postavljanja podpornih vprašanj, poslušanja in »slišanja« otroka, skozi kakovostne interakcije, ki se prepletajo s številnimi spodbudami in spoštovanjem otroka, vse do dajanja potrditev otrokovim zmožnostim in edinstvenosti dosežkov.

Otroku je njegov portfolio vedno dostopen, da ga lahko lista, ogleduje in ob njem podoživlja pomembne in zanimive trenutke iz svojega življenja ter ima tako možnost poustvariti ali dodati nova spoznanja (primer: Utrip iz prakse 9). Po pripovedih staršev mnogi otroci v letih odraščanja še vedno posegajo po svojih porfoliilih in podoživljajo čase iz vrtca.

UTRIP IZ PRAKSE 9: PORTFOLIO OTROKA NA DOSEGU ROK OTROKA



Slika 17: Portfolio na dosegu otrokom.

Dokumentiranje je »vidno« vsem in predstavlja spodbudo za ustvarjanje, bogatenje dokazov o učenju in napredku otroka ter spodbuja medvrstniško vrednotenje in samovrednotenje.



Slika 18: Portfolio na dosegu otrokom.

Vzgojiteljica je želela otrokom omogočiti, da lahko v portfolio samostojno odlagajo izdelke in do njega ves čas dostopajo ter da so vidni. V ta namen je hišnik vrtca na steno pritrtil letvo z objemkami v višini otrok. Spodbudno okolje ne omogoča le, da otroci samostojno dodajajo, odzemajo, podoživljajo in poustvarjajo vsebine ter jih vrednotijo skupaj z vrstniki in/ali vzgojiteljico, temveč deluje podporno tudi pri krepitvi samopodobe. Vzgojiteljica enkrat mesečno vsebino portfolia načrtno reflektira s posameznim otrokom, da dobi kontinuiran vpogled v napredek posameznika na različnih področjih porajajoče se pismenosti ter da tudi otrok sam spremlja svoje učenje in napredek. Izhajajoč iz ugotovitev spremljanja načrtuje nadaljnjo podporo skupaj z otrokom.

Prepoznavna se pomembna **vloga strokovnega delavca v vrtcu pri nastajanju in rabi portfolia** v namene učenja, saj s sistematičnimi in priložnostnimi opazovanji ter beleženji, z zbiranjem in izbiranjem izdelkov skupaj z otrokom omogoča vpogled v otrokov razvoj in napredek ter ga prepleta z izgradnjo otrokove samopodobe. Portfolio temelji na približevanju, vključevanju in sodelovanju tudi z otrokovo družino. Spodbudno vpliva na sodelovanje med vrtcem in domom, kar je dodana vrednost h kakovosti odnosov, lahko pa je nadvse velik doprinos tudi učitelju prvošolca na prehodu iz vrtca v šolo.

Bralcu portfolia otroka lahko v dialogu skupaj z njim ponudi uvide v mnoge vidike otrokovega razvoja, učenja in napredka, ki naredi otrokovo učenje vidno.

Čeprav portfolio otroka ob prehodu v šolo ne more nadomestiti učiteljevega spremljanja prvošolčevega aktualnega razvoja ob vstopu v šolo, saj gre v portfoliu za predhodne dosežke (razvoj in napredki otroka so v razvojnem obdobju pred vstopom v šolo in ob samem vstopu v šolo v vidnem vzponu na več področjih (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020; Marjanovič Umek, Kranjec, Fekonja in Bajc 2006)), mu je lahko pri prepoznavanju aktualnih zmožnosti na več področjih v učinkovito pomoč, kadar učitelj k predstavljanju portfolia otroka dejavno vključi.

Skozi kronološko odložene dokaze o učenju in napredku in diskusijo z otrokom o njih lahko prepoznavamo napredek preko dokazov, spremljamo otrokova razmišljanja in videnje dokazil skozi njegove interpretacije. S spodbudo otroku, da pove čim več sam, si lahko o napredku in zmožnostih otroka ustvarimo jasnejšo podobo ob vstopu v šolo in ga dejavno vključimo v vrednotenje in samovrednotenje dosežkov. Hkrati pa lahko učitelj dobi širši vpogled v dejavnosti, ki so bile izvedene v vrtcu (Cotič Pajntar in Zore, 2018).

Odnosna kompetenca učitelja in portfolio – temeljna podpora otroku

Dodana vrednost vrednotenja otrokovega portfolia se odraža tudi v pozitivnih čustvenih odzivih učitelja na otroka, s katerim vzpostavlja prve vezi in ustvarja spodbudno okolje v podporo varni navezanosti otroka na učitelja. Kadar ima otrok možnost svoj portfolio iz vrtca, ki je pogosto tudi njegovo osebno bogastvo, deliti z učiteljem, lahko učitelj z izkazanim zanimanjem za

otrokove dosežke in utrinke iz vrtca vzpostavi prve gradnike varne navezanosti, zaradi katerih mu bo otrok zaupal že v prvih dneh, saj se bo čutil vidnega in sprejetega.

Učiteljeva (odprta) vprašanja, čudenje in pristno zanimanje so neprecenljiva spodbuda, zlasti pri opisih in ubeseditvi vsebine portfolia. Zavzetost učitelja, izražanje naklonjenosti in potrditev, daje otroku občutek, da je dober in vreden, kar je za prvošolca ena izmed prvih in temeljnih potreb za ustvarjanje čustveno varnega in spodbudnega učnega okolja. V takem okolju bodo ustvarjeni pogoji, da bo otrok postal odprt za učenje in bo lahko »razprl krila« umu in ustvarjalnosti. Biti sprejet v očeh učitelja, njegove prve avtoritete (v spodbudnem smislu) v osnovni šoli, je za prvošolca še toliko bolj pomembno, saj se v novem, še neraziskanem in nepoznanem socialnem okolju velikokrat ne znajde. Zato sta sprejetost in priznanje za otrokov psihosocialni razvoj in zadovoljitev psihološke potrebe po varnosti ter za lažje prilagajanje novemu okolju (Johnson, 2019) izjemnega pomena.

Uporabna vrednost portfolia otroka na prehodu iz vrtca v šolo

Portfolio lahko umestimo med avtentično učno gradivo in ga uporabimo v namene spremljanja in ugotavljanja otrokovega aktualnega razvoja na več področjih porajajoče se pismenosti. Predstavlja lahko kakovosten vir za ugotavljanje stanja začetnega opismenjevanja v vrtcu in diagnosticiranje ter analizo stanja z vidika predopismenjevalnih zmožnosti in zmožnosti branja in pisanja v 1. razredu. Predstavlja izhodišče za nadaljnje načrtovanje in na otroka osredinjeno učenje.

Pri pogovoru z otrokom ob njegovem portfoliu lahko spremljamo različna področja zgodnje pismenosti, kot je govor, porajajoče se spretnosti branja in pisanja, pozornost ter vztrajnost, ki so med seboj povezane in dobro napovedujejo kasnejši razvoj bralne pismenosti in z njo povezano uspešnost v šoli (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu, 2020). V nadaljevanju (Preglednica 1) ponujamo vpogled v nekatere možne vidike in področja spremljanja, ki nam jih ponuja vrednotenje portfolia skupaj z otrokom.



Preglednica 1: Vidiki in področja spremljanja otrokovega razvoja, učenja in napredka preko portfolia otroka.

VIDIKI IN PODROČJA SPREMLJANJA NAPREDKA OB PODPORI PORTFOLIA

ZGODNJA PISMENOST

- Vidik govora (jasnost govora, tvorjenje stavkov, raznoliko besedišče, pripovedovanje ...),
- glasovno zavedanje in zaznavanje (je pozoren na glasove v besedah, jih povezuje, jim pripisuje pomen, glas poveže s simbolom, besede razdeli na glasove ipd.),
- poimenovanje velikih tiskanih črk in/ali števil,ki,
- postavljanje vprašanj (ali postavlja enostavna, ali zmore oblikovati problemska vprašanja),
- razumevanje in ustvarjanje pomenov (ali razlage smiselno in kontekstualno poveže s svojimi izkušnjami, ali vzpostavlja vzročno-posledične povezave med pojavi in pomeni (osmišlja), ali povezuje, analizira, primerja, ali svoje pomene usklajuje z drugimi),
- raven razumevanja simbolov (ali razume pomene simbolov, piktograme črk, števil, ali si pri izražanju pomenov pomaga s simboli in metaforami).



OTROKOVO RAZUMEVANJE NOTRANJE ZGRADBE JEZIKA

(fonološko – glasovno, skladijsko zavedanje)

Zmožnost otroka, da razume jezik kot orodje za sporazumevanje in mišljenje ter razumevanje sebe kot uporabnika jezika (metasporazumevanje) (Marjanovič Umek, 2020).

- Rabo metajezika (ali otrok svoj govor popravlja, sprašuje po imenu stvari, tvori rime, jezik razstavi na posamezne enote),
- metakognicijo (ali otrok razume razliko med različnimi pomeni istega pojavnosti, ali izraža mentalna stanja, ki so pripeljala do pomena, razlage, dejavnosti, način pretvarjanja ipd.)



ZGODNJE PORAJAJOČE SE SPRETNOSTI BRANJA IN PISANJA

- Smiselno interpretira,
- kaže interes za tisk,
- ali loči med govorjeno in pisano besedo,
- ali sprašuje po pomenu in posluša,
- ali smiselno povezuje slike z vsebino,
- razume pomen tiska,
- razume, kako poteka branje/pisanje in ali pozna smer branja,
- razlikuje med risanjem in pisanjem,
- ali zmore brati posamezne besede,
- ali je osvojil koncept sporočila, ki ga drugi lahko »preberejo«.



PORAJAJOČE SE GRAFOMOTORIČNE SPRETNOSTI IN ORIENTACIJA	DRUGE SPRETNOSTI
→ Orientacija na površini (npr. risbe),	→ Preciznost in doslednost pri barvanju,
→ grafično uprizarja določene vzorce, linije,	→ natančnost pri izrezovanju,
→ zmore grafično ponazoriti osnovne like (krog, kvadrat, pravokotnik),	→ vztrajnost (dokončani in nedokončani izdelki),
→ koliko je pozoren na tanke in debele linije,	→ ustvarjalnost, priljubljen način izražanja otroka na področju umetnosti (glasbeno, likovno, gibalno, verbalno ...),
→ če čečka in se pretvarja, da piše,	→ petje pesmi – uvid v melodične in ritmične zmožnosti,
→ ali posnema, preslikuje in oblikuje črke.	→ dosežki iz področja gibanja.

Izdelki so rezultat spretnosti otroka, vztrajnosti, vizualiziranja ter niza miselnih konceptov. Dajejo uvid v to, kar otroka navdihuje in v njegova močna področja, načine povzemanja, pomnjenja dogodkov, predstavljivost in zmožnost povezovanja.



SPREMLJANJE ODNOSA DO UČENJA (STRATEGIJE IN NAČINI UČENJA) IN IGRE	SPREMLJANJE IN OPAZOVANJE ČUSTVENEGA ODZIVANJA OTROKA NA POSAMEZNE SEGMENTE PORTFOLIA V ČASU PREDSTAVLJANJA
→ Kaj se je otrok naučil,	→ Kaj otroka navdušuje,
→ kako se je učil,	→ kaj je zanj spodbuda, kaj izziv in kaj težava,
→ kaj je spoznal,	→ kakšne zamisli in predstave ima in kako jih interpretira,
→ kakšne izkušnje je pridobil in kako je izkušnje uporabljal,	→ njegove želje in zanimanja,
→ katera je priljubljena igra,	→ spremljanje otrokovega doživljanja in čustvene zavzetosti ob pripovedovanju (čustva, motivacija).
→ kako se je igra razvijala in nadgrajevala.	


Portfolio otroka je lahko v pomoč in izhodišče za diskusijo s svetovalnim delavcem pri nudenju individualne podpore otroku, ki odraža višje potenciale ali morebitne manke v razvoju, zaradi katerih posameznik potrebuje diferencirane pristope.

»Reflektivno učenje, ki ga portfolio spodbuja, je namreč učenje o sebi, o drugih in skupaj z drugimi« (Stritar in Sentočnik, 2006, str. 9).

Kadar govorimo o refleksiji, otroka ali odraslega, moramo imeti pred seboj, da gre za strukturirano podajanje razmišljanja posameznika, kjer je v ospredju metamišljenje. Že v predšolskem obdobju je namreč otrok zmožen reflektirati svoja občutja, si postaviti cilje in predvideti, kaj in koga za to potrebuje, ter načrtovati dejavnosti, preko katerih bo cilje dosegel (Batistič Zorec in Prosen, 2015). Podporno vlogo pri tem pa ima strokovni delavec (vzgojitelj ali učitelj), ki je otrokov sogovornik in ga z odprtimi vprašanji in miselnimi izzivi spodbuja, ter dopušča možnosti, da otrok razmišlja in se svobodno izraža, medtem ko komentarje in razmišljanja beleži.

Zaključna misel

Portfolio otroka zaradi avtentičnosti dokazov o razvoju, učenju in napredku predstavlja konsistentnost v spremljanju aktualnega razvoja in zaradi navedenega omogoča kakovostno podlago izhodiščem individualiziranega načrtovanja osredinjenega na posameznega otroka. Z refleksijami otrokovih dosežkov usmerja načrtovanje in izvedbo v proces učenja posameznika ter spremljanje njegovega napredka, saj ugotovitve predstavljajo izhodišče za nadaljnje VI delo. Otrok je tako postavljen v središče učnega procesa z njegovimi zanimanji, značilnostmi in potrebami.

Portfolio otroka lahko učinkovito pripomore k ugotavljanju njegovih zmožnosti z uvidom v zgodnjo oz. porajajoča se pismenost v vrtcu na več področjih ter izvedene dejavnosti v vrtcu. Za učitelja je to lahko 

izhodišče pri načrtovanju vsebin pri sistematičnem, postopnem in individualiziranem opismenjevanju v prvem razredu oz. v 1. VIO ter tudi na ravni razreda. Da lahko k temu pristopa čim bolj izhajajoč iz otrokovih zmožnosti, je portfolio priložnost, ki se na prehodu iz vrtca v šolo ponuja učitelju iz rok otroka.

Vrednotenje portfolia bo doseglo največji namen, kadar bo pri tem dejavno vključen tudi otrok. Pozitiven učinek vloge otroka se odraža pri spremljanju dialoga z otrokom, v krepitvi osebnostne kompetence otroka ter pri uvajanju v kritično vrednotenje dosežkov ob pregledih portfolia ter tudi na odnosni ravni učitelja, ki se na tak način z otrokom povezuje. Refleksije otrokovega portfolia z odraslim otroka spodbujajo k strukturiranemu razmišljanju, kar podpira metamišljenje otroka, učitelju pa daje uvid še v to področje spremljanja.

Dokumentacija o otrokovem razvoju, učenju in napredku predstavlja dragocen doprinos k spremljanju posameznega otroka, ki strokovnemu delavcu, naj si bo v vrtcu ali šoli, na podlagi ugotovitev spremljanja omogočajo načrtovanje in ustvarjanje kakovostnega, varnega, spodbudnega ter na otroka osredinjenega podpornega učnega okolja, ki u omogoča razvoj in učenje v območju bližnjega razvoja in se v procesu VI dela ne zaključijo.

Spremljanje in načrtovanje z izhodišči ugotovitev spremljanja tako ustvarja kontinuum, dejali bi lahko spiralnemu razvojno-procesnemu učenju otroka/ učenca, ki ga v njegovem vsestranskem razvoju in učenju v najširšem smislu, dviguje in mu nudi podporo, da razvija svoje potenciale optimalno in celovito, v kar se da največji meri, v lastno in širše gledano, družbeno dobrobit.



Viri in literatura

Aber, N. (2001). Uporaba portfolia na razredni stopnji OŠ. *Pedagoška obzorja*, letnik 16 (3), str. 88–99.

Batistič Zorec, M. in Prosen, S. (2015). *Priročnik za razvojno psihologijo v programu predšolska vzgoja*. (Interno gradivo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Cotič Pajntar, J. in Zore, N. (2018). *Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca šolo*. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf

Fran SSKJ (b.d.). *Portfolio*. Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=portfolio>

Holcar Brunauer, A., idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Johnson, S. M. (2019). *Teorija navezanosti v praksi: čustveno usmerjena terapija (EFT) s posamezniki, pari in družinami*. New York: Guilford Press

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.

Lesničar, B., Peeters, W., Rutar Ilc, Z. idr. (2017): *Učitelji, raziskovalci lastne prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/linpilcare-ucitelj-raziskovalec-lastne-prakse.pdf>

Marjanovič Umek, L. Fekonja Peklaj, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2020). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerza v Ljubljani.

Marjanovič Umek, L., Kranjec, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja*, letnik 15(2), str. 31–51.

Rutar, D. (2011). Sodobna nevroznanost za šolo 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 42 (3), 15–22.

Stritar, U. in Sentočnik, S. (2006). *Otrokov portfolio v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

William, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>



Polona Legvart,
Osnovna šola bratov
Polančičev

Šola straši, če je znotraj votla, okoli pa je nič ni

IZVLEČEK: Strah je v šoli pogosto prisoten čustveni element, ki močno vpliva na učenje, na poseben način pa se kaže tudi pri prehodu iz vrtca v šolo. Naša osnovna šola opuščanja šolanja skoraj ne pozna, kar pa je za mnoge države resen problem. Se pa ta pojav prestavi na začetek srednje šole in je povezan z učno uspešnostjo v osnovni šoli, posebej s sposobnostmi branja, pisanja in računanja, torej kar z začetnim izobraževanjem. Kritična točka prehoda iz vrtca v šolo je odlaganje vpisa v prvi razred, čeprav je uvedba devetletke prav temu segmentu namenila posebno pozornost. Tudi tukaj se kaže strah pred nezmožnostjo otroka za šolsko delo kot pomemben dejavnik. O šolskem strahu se veliko govori na laični ravni, manj pa je raziskav in zanesljivih znanstvenih spoznanj za njegovo odpravljanje. Gre za kompleksen pojav, ki zadeva temeljne pedagoške koncepte. Ključno vlogo pri njegovi odpravi imajo pedagoški pristopi učiteljic/učiteljev, posebej še, če je njihov pristop avtoritaren. Prikazana je kritična analiza Hagreavesove o pogledih učencev tretjega in šestega razreda na pojave strahu v šoli. Pri obravnavi načinov prevladovanja strahu v šoli so omenjeni kontekstualni dejavniki in razredne dejavnosti. V sklepu so povzete tudi nekatere izkušnje iz pedagoške prakse.

Ključne besede: strah v šoli, prehod iz vrtca v šolo, odlaganje vpisa v prvi razred, avtoritaren pristop, strategije obvladovanja strahu

School is Intimidating When The Inside is Hollow and The Outside is Empty

Abstract: Fear is a common emotional element at school, which significantly affects learning. It is especially prevalent during the kindergarten-to-school transition. Our primary school system is almost entirely free of dropouts, which is a critical issue in many countries. This phenomenon, however, is delayed until the beginning of secondary school and is linked to the learning performance in primary school, specifically reading, writing, and arithmetic skills, i.e., the initial education. At the start of the nine-year basic education, special attention was devoted to delayed enrollment. However, it continues to be crucial in the transition from kindergarten to school. The fear of a child's inability to do school work is a significant factor. School anxiety is discussed extensively at the lay level, but there is less research and reliable scientific knowledge on how to address it. It is a complex phenomenon that concerns fundamental pedagogical concepts. Teachers'



pedagogical approaches play a significant role in tackling it, especially if their approach is authoritarian. The article presents a critical analysis by Hagreaves of third- and sixth-grade students' views on the phenomena of fear in school. It considers contextual factors and classroom activities when discussing how fear is prevalent at school. The conclusion summarises several teaching practice experiences.

Keywords: fear at school, kindergarten-school transition, delaying school entry, authoritarian approach, coping strategies

Uvod

Po majhnem deležu zgodnjega opuščanja šolanja je slovenska osnovna šola med najuspešnejšimi v Evropi, ki bi se v prihodnjem desetletju rada spustila do desetih odstotkov, Slovenija pa je že četrto stoletja izpod petih odstotkov (Slika 1).

Sledeč raziskavam tega pojava, lahko domnevamo, da naša šola nima težav z najpogostejšimi dejavniki opuščanja šolanja, ki jih zaznavajo v drugih državah (Makovec in Radovan, 2018, str. 168):

- slabim odnosom staršev do šole,
- nizko splošno kulturno ravnanje,

»Večina učencev v šoli je neuspešnih, ne uspejo namreč razviti več kot le trohico ogromne zmogljivosti učenja, razumevanja in ustvarjalnosti. Zakaj so neuspešni? Ne uspejo, ker jih je strah! Bolj kot vsega drugega, jih je strah neuspeha, razočaranja ali zamere številnih odraslih anksioznejev, ki jih obkrožajo.«

(Holt, 1964, str. 9)

- nezadovoljivim življenjskim standardom,
- podpovprečno kognitivno zmožnostjo,
- nerešljivimi učnimi težavami,
- kritičnimi zdravstvenimi razmerami.

Vendar pa avtorja ne dopuščata prenatrženega zadovoljstva in samohvale, ker ugotavljata naslednje: »Novejše analize dejavnikov, ki vplivajo na šolski uspeh v srednjih šolah, kažejo, da so šolski izkazi osnovne šole močno povezani z uspehom ob koncu prvega



Slika 1: Delež generacije, ki opusti šolanje (Vir Eurostat).

leta srednje šole. Številke v študiji, ki je zajela 1000 učencev, izpostavljajo, da se dejavniki šolskega uspeha v srednji šoli, razvijajo v osnovni šoli. Variable, ki so signifikantno (značilno) povezane z dosežki v osnovni šoli so: spol (v povprečju imajo dečki nižji šolski uspeh), intelektualna sposobnost, lokacija nadzora (nadzor matere/nadzor očeta), izobrazba matere, navezanost in zaupanje med otroki in starši, velikost in struktura družine, ekonomski status, nudena učna pomoč in kulturni kapital učenca (Klanjšek idr., 2007). Omeniti moramo tudi socialno anksioznost, katere pomen se jasno pokaže šele na srednji stopnji šolanja. Važna je tudi navezanost učencev na šolo, ki se kaže v njihovem pozitivnem čustvenem odnosu do šole. Težko je govoriti o neposredni korelaciji med kakovostjo in trajanjem obveznega šolanja in osipom, toda nesporno je, da so manj uspešni učenci v osnovni šoli bolj nagnjeni k opustitvi šolanja v srednjem izobraževanju« (Makovec in Radovan, 2018, str. 169).

Nedvomno ima pomembno vlogo tudi sam prehod iz osnovnošolske v srednješolsko stopnjo izobraževanja, ki zajema različne organizacijske in kurikularne dimenzije, odvisne od političnih, socialnih, družinskih in individualnih kontekstov. Problem prehoda iz osnovne v srednjo šolo so pri nas skozi več desetletij raziskovali Toličič, Zorman, Makarovič, Razdevšek-Pučko, Flere, Magajna, Čuk Peček, Lesar in drugi, njihove ugotovitve pa je povzela obširna raziskava (304 strani) o težavah dijakov pri učenju. Iz nje izhaja, da so problemi, izhajajoči iz prehoda, predvsem pomanjkljivo usvojene veščine branja, pisanja in računanja, kar dijakom v srednjih šolah onemogoča optimalno sledenje pouku in nadgrajevanje znanja. Očitni so tudi metakognitivni primanjkljaji, ki dijakom onemogočajo optimalno organiziranje učenja. Značilno je, da so ti dijaki v osnovni šoli redko okusili uspeh, zaradi česar jim je upadla motivacija za učenje, pogosteje izostajajo od pouka in so kandidati za opustitev srednješolskega izobraževanja (Kavkler idr., 2010). Postavlja se vprašanje, ali se te ugotovitve preslikavajo tudi v vzgojno-izobraževalno delo osnovne šole, ki se tudi sooča s problemi prehoda ali tranzicije med razrednim in predmetnim poukom oz. med posameznimi vzgojno-izobraževalnimi obdobji, predvsem pa s prehodom iz vrtca v šolo.

Prehod iz vrtca v šolo

»Prehod iz predšolskega izobraževanja v šolsko izobraževanje je največji izziv za otroka v prvih letih njegovega življenja« (Gonzales-Moreira idr., 2021, str. 441). Ključno je razmerje med nadaljevanjem ali prelomom otroku znane in usvojene prakse učenja. Gladkega nadaljevanja ne zagotavlja kakšna »priprava na šolo«, ampak skladnost (na Švedskem integriranost

kurikuluma vrtca in učnih načrtov 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, če so pri tem upoštevane socialne, čustvene, kognitivne in fizične potrebe otroka za usvojitve močnega in celovitega temelja tudi za kasnejše učenje (UNESCO, 2020). Prehod mora biti osredinjen na učenca, ki se s spremembo sooča:

- na osebni ravni, ko doživlja stres (spremembe), na katerega se odziva s hiperaktivnostjo, nemirnostjo, nezbranostjo, čustvenimi težavami in podobno, kar napoveduje učne težave;
- na socialni ravni, ko starejši od njega pričakuje učni napredek, njega samega pa skrbijo prijateljske naveze s sošolci;
- na izobrazbeni (akademski) ravni, ko se sooči z učno uspešnostjo in ocenami;
- na metodični ravni, ko igra izgubi središčni pomen, spremeni se urnik in ko postane učno okolje prilagojeno nadzoru učenja.

Vredno je ob tem citirati samokritično ugotovitev iz nacionalnega poročila za OECD o prehodu iz vrtca v šolo, da »pogledi in mnenja otrok o pripravljenosti na šolo dejansko niso upoštevana (dejstvo, da se vzgojiteljice pogovarjajo z otroki o tem, ne zagotavlja participacije otrok, ampak je bolj informiranje otrok, kaj se bo dogajalo)« (Vidmar idr., 2017, str. 50).

Prehod je posebna okoliščina tudi za učiteljice/ učitelje in slovensko šolsko politiko, ki je v poročilu za OECD izpostavilo, da si strokovni delavci potrebno strokovno usposobitev za ta namen pridobijo tako v začetnem izobraževanju, kot v nadaljnjem strokovnem usposabljanju. Razen tega pa »v Sloveniji svetovalna služba pomaga pri koordinaciji in zagotavljanju lažjega prehoda otrok iz vrtca v šolo« (Mlekuž, 2022, str. 51). Resničen izziv, ki ga je prinesla naša devetletka, je bilo timsko delo učiteljice/učitelja in vzgojiteljice v prvem razredu. To je sicer vzbujalo dvome o usklajenosti delovanja, saj poteka njuno začetno izobraževanje po različnih poteh (programih), vendar se je prav pri raziskavah njihovih pogledov na pomen bistvene lastnosti otrok pri prehodu iz vrtca v šolo izkazalo, da nesoglasij ni (Vidmar, 2016, 17). Zato je toliko manj jasno, zakaj so takšni timi v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju iz leta v leto redkejši in vzgojiteljico zamenjuje še ena učiteljica. Najpogostejši odgovor je, da je s tem olajšano reševanje problema nadomeščanja, kar pa le potrjuje zdrs pri eni od bistvenih točk devetletke, ko je neka organizacijska težava pomembnejša od pedagoškega koncepta.

Pri prehodu iz vrtca v šolo posebej izstopa vprašanje odlaganja vpisa v prvi razred (Slika 2). Ni mogoče zanikati, da je to kritična točka obvladovanja prehoda in pričakovano se napoveduje nove raziskave na





Slika 2: Odložen vpis v 1. razred (Vir: MIZŠ).

tem področju ter novi programi za petletnike (Mihelič Debeljak, 2022).

Odlog vpisa sam po sebi ni »nobena drama«, če so razlogi zanj utemeljeni, lahko pa prav v njih prepoznamo zaskrbljujoče poglede na šolo, ki niso v skladu s sodobnimi spoznanji o učenju in poučevanju. Če naša šola ne bo znala ustrezno odreagirati in prepričljivo dokazati vpetosti v sodobne pedagoške trende, jo zna presenetiti premik k zasebni šoli in k šolanju doma.

»Starši kot razlog za odlog največkrat navajajo nezrelost otroka, nezmožnost sedenja, ne bi mu radi vzeli še enega leta igre, socialno nezrelost ali otrok še ne zna brati« (Novak, 2016, str. 38). Redko se zgodi, da bi te primanjkljaje, če so res pravilno diagnosticirani, odpravili s ponavljanjem prvega razreda, kot predvideva zakon. In še ena dimenzija prehoda se nikakor ne sme zamegliti, da namreč predstavlja prehod iz enega učnega okolja v drugega »prehod med različnimi okolji, kar običajno prinaša pozitivna pričakovanja, hkrati pa tudi stres in strah. Kakšno bo razmerje med njima, je odvisno od razlik med enim in drugim okoljem tako v socialnem kot tudi v fizičnem pomenu« (Cencič in Horvat, 2021, str. 49).

Strah v šoli

Strah v šoli je nedvomno resničen. O njem se zelo veliko govori in piše na laični ravni v obliki praktičnih nasvetov in komentarjev ter ponujanja uslug različnih »centrov«, »inštitutov« in »terapij«. Vsako leto pred začetkom šole se o tem razpišejo vsi mediji in še najbolj je dobrodošlo, če za mnenje včasih le povprašajo tudi kakšne strokovne ljudi (Jurca, 2011).

Precej manj je strokovne komunikacije o pojavih strahu v šoli, ki bi razčlenjevale značilne manifestacije na področjih mišljenja (vsiljive misli, šibka koncentracija, pozabljivost, tog način mišljenja, pretirana kritičnost, slabo presojanje), čustvovanja (občutljivost, zaskrbljenost, potrnost, neučakanost, razdražljivost, nepojasneni vedenjski izbruhi) in socialnih stikov (prepirljivost, umikanje v samoto, izogibanje skupnim prostočasnim dejavnostim) (Povše, 2019). Zgovorna je bila nekdanja razstava Slovenskega šolskega muzeja o strahu v naših šolah, ki je zajela razpon od »strahu božjega do otrokovih pravic« (Okoliš, 2003). Tudi ob pregledu gradiva v COBISSU ne najdemo pričakovane množine raziskav o strahu v šoli in prav tako v svetu take raziskave niso pogoste (Moore, 2013). Tudi pandemija COVID-19, ki je v svetu opazno pomnožila

raziskave strahu v spremenjenih šolskih razmerah (Matiz idr., 2022), pri nas ni spodbudila dodatnega zanimanja. Je pa to zelo pogosta tema diplomskih in magistrskih nalog ter objav v okviru gibanja »Mladi raziskovalci«.

Zakonski in podzakonski akti pojava strahu v šoli ne omenjajo kot npr. v Priporočilih za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo besede »strah« ne najdemo (Cotič Pajntar in Zore, 2018).

V sistem izobraževanja učiteljev ga je celovito umestila B. Marentič Požarnik kot »čustvo, ki ga v zvezi z učenjem najpogosteje omenjamo« in pri tem razlikujemo socialni strah, storilnostni strah, strah pred preizkusi znanja (Marentič Požarnik, 2000, str. 209–213). O njem in širšem sklopu anksioznosti v šoli pišejo tudi klinični psihologi in glede terapije menijo: »Če je le možno, naj bi obravnave potekale v otrokovem življenjskem okolju (v šoli, doma, v trgovini, na igrišču ipd.). Starši, učitelji, vzgojitelji, vrstniki in druge pomembne osebe v otrokovem okolju lahko vplivajo na njegovo anksioznost in so zato pomembni za terapijo« (Dobnik Renko, 2020, str. 4).

E. Hargreaves je ena najvidnejših raziskovalk vpliva strahu na učenje v začetnih razredih osnovne šole, ki ga konceptualizira na način, da zajema tudi stisko, nervoze, zaskrbljenost, občutek pritiska, občutek neprijetnosti, nelagodnosti in panike. Strah povezuje s prisilo in avtoritarnimi pristopi in ocenjuje, da ni šole na svetu, kjer ne bi našli sledi take naveze. Bolj kot ne je samoumevno, da učiteljica z avtoriteto šole in šolskega sistema določa, kaj se bo učilo, kako se bo učilo, kje se bo učilo, kdaj se bo učilo, kakšno bo učno okolje in še vse drugo. To lahko počne avtoritativno, da vključi (samo) refleksijo, ali avtoritarno, da izključi vsakršen premislek. Avtoritarno nastopanje učiteljice lahko ima več značilnih pojavnih oblik: avtorsko (vzpostavljanje reda s pomočjo strahu, fizičnimi in psihološkimi prijemi); starševsko (enačenje z mamami ali kom drugim iz domačega sistema avtoritete); karizmatično (številni vzorci idolov v medijih); organizacijsko (sklicevanje na ravnatelja in podobno); ekspertno (položajna vsevednost) in posvetovalno (spodbujanje in včasih tudi upoštevanje povratnih informacij učencev).

Za razliko od večine raziskovalcev vedenja učencev, ki nikoli ne pristopijo k njim samim, ampak o tem sprašujejo njihove odrasle spremljevalce, je E. Hargreaves skušala neposredno od učencev izvedeti »kako se strah kaže v tem trenutku, kaj danes vzbuja njihov strah v razredu, kako strah učinkuje na njihovo učenje in končno, kaj oni in njihovi učitelji povzemajo v spoprijemu z njegovimi manifestacijami« (Hargreaves, 2015, str. 617). Zajela je dve skupini po 30 učencev: 3. razred (7–8 let) in 6. razred (10–11 let) in z metodo risanja ter intervjuji ugotavljala njihove poglede na

realno stanje strahu v razredu, ki ga ponazarjajo:


- strah, da bi razočarali učiteljico, ki verjetno nastopa s starševsko avtoriteto;
- strah, da bi s svojimi vprašanji preobremenili učiteljico, kar kaže na njeno karizmatično avtoriteto;
- strah pred neprijaznostjo sošolcev, ko jih učiteljica (iz)postavi pred razredom (morda njeno avtorsko ravnanje?);
- strah pred medvrstniškimi ocenjevanjem;
- strah, da se bodo izgubili – fizično, psihično, kognitivno ali čustveno.

Pri strategijah za obvladovanje strahu E. Hargreaves poudarja pomen kontekstualnih dejavnikov in razrednih dejavnosti. Pomembno vlogo pri prvih pripisuje samoocenjevanju učencev s portfolijem, ki ga prepriča o lastnem napredku in dokazuje, da se trud učenja obrestuje. K razrednim dejavnostim za zavračanje strahu pa štejejo telesno-športne dejavnosti, prijateljsko pogovarjanje, poslušanje in izvajanje glasbe ter podobno.

Holt J. spodbuja učiteljice/učitelje k razumevanju tega, kar učenci že sami vedo o sebi in o svetu, da se učijo iz radovednosti in ne iz ustrežljivosti do odraslih, in da nadzirajo lastno učenje ter sami odločajo o tem, česa se bodo učili. Strah v šoli bo prej izhlapel, če učiteljice ne bodo (Ruban idr., 2021, str. 327):

- pazorne le na pravilne odgovore, ampak tudi na proces mišljenja in reševanja problema;
- šteje individualnega spremljanja dejavnosti učencev v razredu za izgubo časa;
- podcenjevale kognitivnih zmožnosti učencev;
- spodbujale vzdušja strahu, poniževanja in nezaupanja v razredu;
- spreminjale odprtega učenja v dogmatsko in dolgotrajno dejavnost;
- neprenehoma nadzirale in testirale pomnjenja;
- učencem nudile priložnosti za eksperimentiranje v razredu in za samostojno reševanje nalog.

Sklep

V treh desetletjih dela kot »elementarka« sem na podlagi praktičnih izkušenj podelila s starši in otroki različne nasvete pred prvim šolskim dnevom. Mnoge stvari so preproste, postanejo pa problem, ko jih napihnemo sami. Odveč je celoletno pametovanje vseh bližnjih in daljnih družinskih članov, kaj vse se bo spremenilo v otrokovem življenju. Če »dramo« skrajšamo na mesec pred začetkom šole, smo otroka najbrž obvarovali pred 

marsikaterim »dobronamernim« zastraševanjem, ki bi ga sicer obremenjevalo kot prvošolca. Lahko pa se na počitnicah »igramo šolo« in na ta način otroka vpeljemo v običajen scenarij šole, pri tem pa še sami premislimo, pri katerih opravilih mu ne bomo več stali ob strani (oblačenje in obuvanje, prehranjevanje, stranišče in umivanje rok) in jih mora obvladati sam. Ni slabo, če »dobi važno besedo« pri nabavi šolskih potrebščin in ureditvi domačega učnega mesta. Dobrodošlo bo dodatno navajanje na sodelovanje v skupini vrstnikov, na delitev igrac z drugimi in na dogovarjanje o skupnih aktivnostih. In navaditi se je treba na ločenost od staršev in doma. Nič zahtevnega, a dovolj, da otrok »postane šolar« (Marcinekova idr., 2020).

Svoje razmišljanje bom sklenila z mislijo B. Marentič Požarnik (2000, str. 217), ki nas vrača k naslovu in motu tega zapisa: »Tudi pri nas slišimo ugovore, da se šola ne bi smela pretirano ukvarjati s čustvenimi vidiki. Toda vse več je dokazov za naslednje: šola, ki upošteva čustvene potrebe svojih učencev, ki skrbi za njihovo duševno zdravje, ki jih obvaruje pretiranega strahu in stresov in jih hkrati 'opremlja' za konstruktivno obvladovanje čustev in spoprijemanje s stresnimi situacijami, daje učencem pomembno popotnico v življenje: osnovno samozavest in notranjo čvrstost, ki je potrebna pri srečevanju z življenjskimi izzivi. Tako mnoge učence obvaruje pred odvisnostjo in delinkvenco. Hkrati pa jim omogoči, da pozneje razvijejo svoje zmožnosti in usmerijo energijo tudi v zahtevnejše učne cilje. »Prijazna šola« v tem smislu ne pomeni nižanja zahtevnosti, ampak ustvarjanje razmer, v katerih je možno ob razvijanju čustvene pismenosti in duševnega zdravja doseči kakovostnejše učenje vsakega učenca«.



Viri in literatura

Cencič, M. in Horvat, B. (2021). Prehod iz vrtca v šolo na primeru izvedbe vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj prostora ustanove. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14 (1), 47–72.

Cotič Pajntar, J. in Zore, N. (2018). *Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/PredsolskaVzgoja-Priporocila/PRIPOROCILA_ZA_VRTCE_PREHOD_9JULIJ2018.pdf.

Dobnik Renko, B. (2020). Anksiozne motnje pri otrocih in mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 29, 1–8. Pridobljeno s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2020/kvt-dobnik-renko.pdf.

Jurca, N. (2011). Pomagajte prvošolčku premagati strah pred šolo. Intervju s psihologinjo dr. sci. Andrejo Pšeničny. *Vizita.si*, 31. 8. 2011. Pridobljeno s https://www.psihoterapija-ordinacija.si/uploads/clanki/poljudni/11_09VizitaPrvosolci.pdf.

Gonzales-Moreira, A., Ferreira, C. in Vidal, J. (2021). Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages. *European Journal of Educational Research*, 10 (1), 44–454. Pridobljeno s <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>.

Hargreaves, E. (2015). I think it helps you better when you're not scared: fear and learning in the primary classroom. *Pedagogy, Culture and Society*, 23 (4), 617–638. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2015.1082077>.

Holt, J. (1964). *How children Fail*. Middlesex: Penguin

Kavkler, M., Magajna, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čaćinovič Vogrinec, G. in Janželj, L. (2010). *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Analiza stanja – Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: MŠŠ. Pridobljeno s https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf.

Klanjšek, R., Flere, S. in Lavrič, M. (2007). Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne raziskave*, 23 (55), 49–69.

Makovec, D. in Radovan, M. (2018). Never Let Me Down: A Case-study of Slovenian Policy Measures to Early School Leaving. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9 (4), 167–175.

Marcinekova, T., Borbélová, D. in Tirpáková, A. (2020). Optimization of children's transition from preschool and family environment to the first grade of primary school in Slovakia by implementation of an adaptation programme. *Children and Youth Service Review*, št.119. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>.

Marentič Požarnik, B. (2000) Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Urgesi, C., Ciucci, E., Baroncelli, A. in Crescentini, C. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Affect, Fear, and Personality of Primary School Children Measured During the Second Wave of Infections in 2020. *Frontiers in Psychiatry*, 12: 803270. doi: 10.3389/fpsy.2021.80370.

Mihelič Debeljak, M. (2022). Predgovor. V N. Požar Matijašič (ur.). *Prehod iz vrtca v šolo: OECD-jev pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo*. (str. 4–8). [Elektronska knjiga]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/prehod_iz_vrtca_v_solo.pdf.

Mlekuž, A. (2022). *Prehod iz vrtca v šolo: OECD-jev pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo*. [Elektronska knjiga]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/prehod_iz_vrtca_v_solo.pdf.

Moore, A. (2013). Love and Fear in the Classroom. V: M. O'Loughlin (ur.). *The Uses of Psychoanalysis in Working with Children's Emotional Lives*. Maryland: Rowman and Littlefield.

Novak, L. (2016). Šola, prilagojena šestletnikom, ali šestletniki, prilagojeni šoli? *Šolsko svetovalno delo*, 20 (3/4), 35–44.

Okoliš, S. (2003). *Stara šola novo tepe: razstava o šolskih kaznih in nagadah: od strahu božjega do otrokovih pravic*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Povše, B. (2019). *Strah pred šolo – kako se kaže in kako ga lahko premagamo?* Ljubljana: Center Motus. Pridobljeno s <https://center-motus.si/author/blaz/page/5/>.

Ruban, L., Svrydyuk, T. in Sandyha, L. (2021). John Holt's Philosophy of High Quality Education. *Graal Nauki*, 1, (februar 2021), 326–328. doi: 10.36074/grail-of-science.19.02.2021.069.

UNESCO (2020). *Early childhood care and education*. Pridobljeno s <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>.

Vidmar, M. (2016). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. *Šolsko svetovalno delo*, 20 (3/4) 13–22.

Vidmar, M., Rutar Leban, T. in Rutar, S. (2017). *Transitions from early childhood education and care to primary education. Country Background Report Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-QEG91ECL>.

Ela Peroci

Stoletnica rojstva pisateljice Ele Peroci je dober povod za razmislek o njenem literarnem ustvarjanju za otroke v zgodnjem šolskem obdobju. Avtoričino delo spoznajo otroci že v vrtcu, zlasti pa v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju OŠ (v nadaljevanju VIO), saj je Ela Peroci navedena med obveznimi avtorji in avtoricami v učnem načrtu Slovenščina (2018: 19).

Ela Peroci je bila rojena 11. februar 1922 v Rogaški Slatini, umrla je 18. november 2001 v Ljubljani, kjer je tudi pokopana. Leta 1942 je zaključila študij na Državnem učiteljskišči v Ljubljani, leta 1954 pa je diplomirala iz pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Bila je učiteljica, urednica pri različnih revijah (Pionir, Ciciban, Mladi svet) in novinarka. Na RTV Slovenija je sodelovala pri mladinskem izobraževalnem programu na radiu in bila od leta 1962 do 1978 (ko se je upokojila) urednica kulturne otroške oddaje Radijska šola.

Občina Rogaška Slatina, avtoričin rojstni kraj, je leto 2022 razglasila za leto Ele Peroci. Bogat program, povezan z avtorico in njenimi literarnimi liki, si lahko podrobneje ogledate na spletni strani občine: <https://www.rogaska-slatina.si/si/objave-in-napovedi/novice/12843-leto-ele-peroci-2022>.

Ela Peroci je bila prejemnica številnih nagrad in priznanj,

prepoznavna je bila tudi v mednarodnem prostoru. Najpomembnejše je visoko priznanje IBBY *highly commended authors*, ki ga je avtorica prejela leta 1970 za celoten opus (diploma za kakovost v okviru podeljevanja Andersenove nagrade). Kar dvakrat je bila prejemnica IBBY častne liste, leta 1958 za knjigo *Majhno kot mezinec* (MK, 1957) in 1966 za knjigo *Za lahko noč* (MK, 1964). Ela Peroci je na začetku pisateljske kariere prejela kar dve Levstikovovi nagradi, in sicer leta 1955 za delo *Moj dežnik je lahko balon*, leta 1956 za zbirko *Tisočkratlepa*. Leta 1971 je prejela nagrado Prešernovega sklada za zbirko otroških črtic in pripovedi *Na oni strani srebrne črte* (1970).

Avtorica je pisala raznolika besedila, namenjena otrokom, med njimi jih največ sodi med pravljice (npr. *Muca Copatarica*, *Hišica iz kock*), kratke fantastične zgodbe (npr. *Moj dežnik je lahko balon*) in kratke realistične zgodbe (npr. *Stara hiša številka 3*, *Smetana*).

Posebej naj opozorim na knjigo **Med pravljice**, ki je izšla ob jubileju leta 2022 pri založbi Mladinska knjiga. Knjiga je zbirka 9 slikanic; od tega jih je šest ponatisnjenih (*Moj dežnik je lahko balon*, ilustrirala Marlenka Stupica, *Muca copatarica*, ilustrirala Ančka Gošnik – Godec, *Hišica iz kock*, ilustrirala Lidija Osterc, *Nina v čudežni deželi*,

ilustrirala Jelka Reichman, *Pravljice žive v velikem starem mestu*, Marlenka Stupica, *Amalija in Amalija*, ilustrirala Anka Peroci-Luger), dve sta ilustrirani na novo (*Stara hiša št. 3*, ilustrirala Tanja Komadina, *Očala tete Bajavaje*, ilustriral Peter Škerl), eno delo je prvič izdano v slikaniški obliki (*Smetana*, ilustrirala Maja Kastelic).



Vir: Mladinska knjiga založba, 2022.

Že naslov ima vsaj dvojni pomen: v knjigi so zbrane medene pravljice – najslajše, najboljše, najljubše in kar je še takšnih presežnikov; ali pa naslov vabi mlade in odrasle bralce med platnice knjig, med pravljice.



Vir: Občina Rogaška Slatina (avtorica celostne podobe Simona Kmetič).



Damjana Očko,
PŠ Sveti Duh
na Ostrem vrhu
(OŠ Selnica ob Dravi)

Prvošolci se učijo povsod in vedno – tudi na prostem

IZVLEČEK: Gibanje na prostem v različnih življenjskih okoljih ponuja raznolike problemske in učne situacije – samo opaziti jih je treba, jih osmisliti, ciljno usmeriti in medpredmetno povezati. Sedeči položaj otrok v razredu pogosto narekuje fizično pasivnost, medtem ko dejavnosti na prostem učencem omogočajo tudi gibanje in s tem fizično aktivnost. Takšen način dela prvošolcem omogoča, da se učijo povsod in vedno. Dodana vrednost omenjenega pouku je še vključenost otrok v kombinirani oddelek, kjer se mlajši učijo od starejših, hkrati pa so starejši tutorji mlajšim. V 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju je ključno, da se učenci učijo skozi izkušnje, opazovanje in doživljanje ter delo s konkretnim materialom, ki ga najdemo v naravi v neomejenih količinah. Naravno okolje otrokom ponuja, da naberejo material po svojih željah, ga uporabijo glede na svoje zmožnosti. V prispevku bomo predstavili nekaj konkretnih primerov pouka pri matematiki in slovenščini, s katerimi so se prvošolci kombiniranega oddelka soočili

v naravnem okolju. Pri tem so bili v vse faze pouka vključeni elementi formativnega spremljanja.

Ključne besede: pouk na prostem, prvi razred, kombinirani pouk, slovenščina, matematika

First Graders Learn Constantly and Everywhere, Including Outside

Abstract: Outdoor movement in various living environments provides a variety of problem-solving and learning situations – all it takes is noticing, making sense of, targeting, and connecting them interdisciplinarily. The seated position of children in the classroom frequently dictates physical passivity, whereas outdoor activities allow students to move and be physically active. This method of instruction enables first-graders to learn anywhere and at any time. Including children in a multigrade classroom in which younger children learn from senior pupils, who act as tutors, adds value to this type of teaching. During the first educational cycle, students should learn through experience, observation, and handling large quantities of genuine natural materials. The natural environment allows them to gather materials as they see fit and use them according to their abilities. This paper presents practical examples of lessons in mathematics and Slovenian that first-graders included in multigrade classrooms encountered in the natural environment. All phases of the instruction include formative monitoring elements.

Keywords: outdoor classes, first grade, multigrade classroom, Slovenian, mathematics

Uvod

Že več kot deset let poučujem v kombiniranem oddelku na manjši podružnični šoli. V takem oddelku poteka pouk z združitvijo več razredov, v kombiniranem oddelku. V njem so združeni učenci, ki niso iste starosti, hkrati pa imajo različno znanje in sposobnosti. Njihovo učenje poteka istočasno v enem učnem prostoru in pod vodstvom enega samega učitelja. Naša podružnična šola ima odlično lego, saj imamo dobresedno na dlani različne življenjske prostore (gozd, travnik, pašnik, potok, ribnik, njivo ...). Ti so odličen učni prostor za pouk na prostem. Tam izvajamo vodene dejavnosti na podlagi učnega načrta in manj vodene dejavnosti, kot so socialne igre in prosta igra otrok.

Za slednjo socialni pedagog Gregor Rožanc v svojem članku Ena gesta, ki otroku izboljša življenje, starše pa razbremeni navaja raziskovalce (Stuart M. Brown, Sergio M. Pellis, Peter Gray...), ki proučujejo igro in razlagajo, da je prosta igra ključna pri razvoju ustvarjalnega

dela možganov, sposobnosti empatije in sodelovanja, reševanja problemov, nadzorovanja impulzov, čustev in koncentracije. Prav tako zelo prispeva k zmanjševanju stresa. Vse to še bolj pride do izraza, če taka igra poteka na prostem, v naravi (Rožanc, 2022).

Narava je odlična učilnica, vedno je pripravljena, da vstopimo vanjo in ob vsakem obisku je drugačna, zanimiva in neponovljiva. Otrokom moramo ponuditi odprte učne probleme, da lahko izkažejo ustvarjalnost, logično mišljenje, iznajdljivost, samoiniciativnost, zmožnost vodenja skupine, organizacije ... Gozd nam ponuja nešteto možnosti za reševanje avtentičnih problemov. Da je gozd za otroke res izziv in spodbuda, jim je treba omogočiti, da plezajo in skačejo čez hlode, visijo z dreves, tekajo, vpijejo, izdelujejo izdelke, lovijo ravnotežje, objemajo drevesa, sodelujejo, nabirajo plodove, raziskujejo, gradijo, merijo, štejejo ...

Primeri dejavnosti na prostem pri matematiki

a) Množica naravnih števil

Eden izmed temeljnih ciljev matematike v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju je zagotovo razvoj številskih predstav, ki temelji na praktičnih dejavnostih štetja, primerjanja, urejanja in računanja. V procesu oblikovanja pojma število je obvezna uporaba konkretnih materialov, primernih ponazoril itd. Bistvene metode pouka so igra, opazovanje in izkušensko učenje. Primerne dejavnosti za razvoj zgodnjih številskih predstav so štetje, primerjanje (velikostni odnosi) in urejanje števil po velikosti. Učenci v 1. razredu seštevajo in odštevajo do 20 na konkretni ravni s štetjem oziroma preštevanjem konkretnih predmetov tako dolgo, dokler ne naredijo miselnega preskoka na abstraktno raven (Učni načrt, Matematika, 2011).

Narava nam ponuja veliko brezplačnega, naravnega materiala, kot so palčke, storži, kamenje, veje, skorja itd. Vsega omenjenega pogosto med spontanim sprehodom ali tekanjem v naravi sploh ne opazimo, a z malo domišljije in ciljno usmeritvijo dejavnosti vse to lahko postane pomemben didaktični pripomoček, ki ga otroci v naravi sami izberejo in naberejo. Z njihovim preštevanjem lahko otroci odlično izgrajujejo številске predstave. Otrokom omogočajo nazoren prikaz količin, lažje razumejo proces dodajanja in odzemanja, kar je pomembno za razumevanje računskih operacij seštevanja in odštevanja.

Naravni didaktični material nam omogoča, da spremljamo učenčev napredek pri prepoznavanju, razumevanju in uporabi matematičnih pojmov v različnih okoliščinah, kako znajo uporabiti različne



načine reprezentacij matematičnih pojmov ter prehajati med njimi (Sirnik, 2022).



Slika 1:
Predstavitev
števila 5.

Prvošolci ustvarjajo koncept izgradnje naravnih števil do 20, nekateri tudi že do 100. V kombiniranem oddelku je prednost ta, da lahko take učence pri določenih urah vključimo k dejavnostim višjega razreda. Učencem v gozdu postavimo vprašanje, kako lahko na čim več različnih načinov predstavijo izbrano število. Pri tem jih opazujemo, kako pri predstavitvi števila prehajajo med konkretno (smrekove vejice), grafično (risanje črt) in simbolno ravnijo (zapis s številko) (Sirnik, 2022).

Prvošolec, ki ima že dobro razvite številske predstave, je število enajst predstavil tako, da je iz vejic, storžev in kamnov s številom in z besedo zapisal število enajst. Prikazal ga je kot množico enajstih storžev, kamnov, vejic ... ali kot vsoto petih in šestih smrekovih vejic, kot vsoto devetih in dveh storžev, kot razliko dveh števil, kot vsoto treh števil in ga zapisal kot eno desetico in eno enico ipd.

Učni pripomoček za razvijanje številskih predstav je tudi številski trak, ki so ga učenci izdelali iz palic. Na njem prvošolci usvajajo in utrjujejo števila do deset, seštevajo in odštevajo v množici naravnih števil do deset.

Dejavnost poteka tako, da učencem določimo števila. Ko pokličemo število, se otrok postavi na določeno mesto v številskem traku in to število pokaže tudi s prstki. Za lažjo predstavljivost damo na začetku pod palice še kartončke s števili. Nato dejavnost nadgradimo tako, da otroci kličejo svoje predhodnike in naslednike – npr. katero število je predhodnik števila pet ali katero število je za dve večje od števila osem itd.

Učenci se v številskem traku postavijo v kolono tako, da so s trebuhom obrnjeni k manjšemu številu

(predhodniku), s hrbtom pa k večjemu številu (nasledniku). Tako si lažje zapomnijo poimenovanje predhodnik – to je tisti, ki stoji pred njim, in naslednik – je tisti, ki je za njim, torej naslednji v koloni. S pomočjo številskega traku učenci urijo tudi računski operaciji seštevanja in odštevanja. Dejavnost lahko poteka na več načinov, npr. prvošolec postavi nalogo sošolcu, naj na traku prikaže račun 5 minus 4 plus 7. Učenec, ki je dobil nalogo, se npr. postavi na število pet, nato se z gibanjem (hoja, sonožni poskoki, žabji poskoki ...) pomakne za štiri mesta nazaj, na število ena. Zatem nadaljuje z gibanjem naprej za sedem mest na število osem, ki je rešitev naloge. Pri tej dejavnosti je pomembno gibanje po številskem traku, saj otrok z gibanjem nazaj ponazori računsko operacijo odštevanja in z gibanjem naprej računsko operacijo seštevanja. Kasneje številski trak podaljšamo do 20.



Slika 2: Številski trak.



Slika 3: Predhodnik in naslednik.

Nekateri prvošolci že izgrajujejo številske predstave do 100. Te učence vključimo k dejavnostim z drugošolci. Slednji so skupaj s tretješolci izdelali stotični kvadrat iz storžev. Na njem usvajajo in urijo števila do 100 ter seštevajo, odštevajo, množijo in delijo v množici naravnih števil do 100. Poimenovali smo ga nemi stotični kvadrat. Na njem lahko učenci izvajajo različne dejavnosti. Iz vrečke vlečejo števila in jih zamenjajo s storžem na ustreznem mestu v stotičnem kvadratu. Dejavnosti nadgradimo tako, da drugošolci in tretješolci vlečejo listke z računi (seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja) in jih položijo na mesto izračunanega rezultata. Učenci lahko odlično utrjujejo večkratnike števil – npr. storže zamenjajo s kamni na mestih, kjer so večkratniki števila pet, ali storže zamenjajo z listi na mestih, kjer so števila s petimi enicami itd. Takšen stotični kvadrat nam omogoča veliko možnosti za diferenciacijo pouka. Učenci zelo radi drug drugemu postavljajo naloge in vrednotijo njihove dosežke. Vrstniško vrednotenje in samovrednotenje sta za učitelja pomemben vir informacij, ki mu pomaga načrtovati prihodnje ure pouka. V tem procesu se učenci učijo podajati povratno informacijo in s tem poglobljajo razumevanje kriterijev uspešnosti (Holcar Brunauer, 2019).



Slika 4: Nemi stotični kvadrat.



Slika 5: Postavitev števil v stotičnem kvadratu.

b) Geometrijske oblike in orientacija

Pouk geometrije v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju se začne z opazovanjem konkretnih predmetov in razvijanjem orientacije v prostoru. Za prvošolce je pomembno, da prepoznajo, poimenujejo in opišejo osnovne geometrijske oblike v življenjskih situacijah, pri predmetih v svoji okolici in v matematičnih okoliščinah,

na modelih. Pomembno je, da predstave o geometrijskih telesih izkažejo pri samostojnem izdelovanju modelov (Učni načrt, Matematika, 2011).

Odličen material za izdelavo teles je sneg. Prvošolci so v heterogenih skupinah z učenci od 2. do 5. razreda izdelovali modele geometrijskih telesa iz snežnih kep z dodajanjem in odvzemanjem snega. Nato so jih poimenovali, opisovali in primerjali med seboj. Učenci višjih razredov so z barvo označili robove in oglišča. Pri opisu lastnosti teles in njihovi primerjavi so uporabljali matematične izraze ploskev, rob, oglišče, jih pokazali in prešteli.

Sneg kot učni material je odličen tudi za izdelavo labirintov pri razvijanju orientacije.



Slika 6: Labirint.



Slika 7: Kvader.



Slika 8: Valj.

V 1. razredu je pomembno, da večino časa pri uresničevanju ciljev sklopa Orientacija namenimo gibanju po prostoru. Otroci pri orientaciji z gibanjem in opredeljevanjem položaja predmetov glede na sebe oz. druge predmete in pri opisu položajev urijo pravilno izražanje (levo, desno, nad, pod, zgoraj, spodaj, znotraj, zunaj, na robu ...) (Učni načrt, Matematika, 2011). Vse omenjeno pa lahko izvedemo na prostem in otroke dejavno vključimo v načrtovanje in izvedbo pouka.

c) Primerjanje, urejanje in prirejanje

Material, ki ga otroci naberejo v gozdu, ne služi samo za razvijanje številskih predstav, ampak lahko prvošolci z njim odlično usvajajo urejanje predmetov po velikosti, dolžini in višini ter ubeseditev kriterijev, po katerih so ti urejeni. Medtem se urijo tudi v pravilni uporabi izrazov kratko, dolgo, krajši, daljši, najdaljši, najkrajši, veliko, majhno, večji, manjši, največji, najmanjši, visoko, nizko, višji, nižji, najvišji, najnižji.



Slika 9: Urejanje po velikosti.

Primeri dejavnosti na prostem pri slovenščini

a) Pouk književnosti

V 1. razredu je polovico ur slovenščine namenjene književnosti. Veliko teh ur lahko realiziramo tudi na prostem. Prvošolcem sem v kombinaciji z 2. in 3. razredom na gozdni jasi prebrala pravljico Mojca Pokrajculja. Po branju in po vodenem pogovoru o književnih osebah, o dogajalnem prostoru ... so učenci izpeljali dramatizacijo svoje »gozdne« različice Mojce Pokrajculje, za katero so sami izdelali sceno in

pripomočke npr. ušesa za živali, si razdelili vloge in jo zaigrali. Otroci, vedno polni idej, so ves material za sceno poiskali v gozdu. Njihova pravljica se je pričela tako, da je Mojca pometala gozdno jaso in našla cekinček. Le kaj si je kupila z njim? Ob pomoči prijateljev si je postavila gozdno hišico. Njeno domovanje so obiskale različne živali.



Slika 10: Živalska ušesa.

Pred dramatizacijo smo na podlagi ciljev iz učnega načrta za slovenščino skupaj z učenci zapisali namene učenja in kriterije uspešnosti.

Uspešen bom, ko bom:

- vedel, katera žival sem,
- vedel, kdaj sem na vrsti,
- govoril dovolj glasno, razločno in pravilno,
- z gibanjem in barvo glasu oponašal žival, ki jo igram,
- znal besedilo tako dobro, da se ne bom zmotil ali ga pozabil.

Po prvi dramatizaciji smo se z učenci pogovorili o tem, kaj jim je uspelo in kaj ne. Navajam nekaj mnenj.

Uspelo mi je ...

- Zelo dobro znam besedilo, ker pomagam tudi drugim, ki so ga pozabili.
- Z gibanjem sem odlično oponašal medveda.
- Dobro znam besedilo in vem, kdaj sem na vrsti.
- Letal sem kot muha.
- Zelo dobro sem oponašal skakanje in oglašanje žabe.

Ni mi še uspelo...

- Ne znam oponašati, kako se giblje lisca. Pretiho govorim. Izboljšati moram barvo glasu.
- Nisem hodil tako kot volk.
- Ko sem potrkal na vrata, nisem znal povedati, kdo sem. Govoriti moram bolj razločno.



Slika 11: Dramatizacija.

Kaj lahko naredim, da izboljšam svoj nastop?

- Pred nastopom bom vadil, kako govori volk.
- Govoriti moram bolj globoko, da bom podoben medvedu.

b) Začetno opismenjevanje

Prvošolci v svet branja in pisanja vstopajo individualno, postopno in sistematično. Predopismenjevalne zmožnosti (npr. vidno in slušno razločevanje) razvijajo glede na svoje zmožnosti in predznanje (Učni načrt, Slovenščina, 2018).

Glaskovanje lahko odlično izvajamo tudi v gozdu. Učenci glasove v izbrani besedi predstavijo z naravnimi



Slika 12: Glaskovanje.

predmeti, ki so jih našli v njem, npr. glas p prikažejo s praprotnjo, glas l z lišajem itd. Za enak glas uporabijo enak predmet. Dodana vrednost tej dejavnosti je, da so učenci med iskanjem materiala ves čas v gibanju. Nato lahko besedo, ki so jo glaskovali, uporabijo v povedi. Tisti, ki že pišejo, besedo ali poved tudi zapišejo. Otroci s takšnimi dejavnostmi širijo svoje besedišče.

Doseganje učnega načrta

V članku smo predstavili nekatere dejavnosti prvošolcev pri predmetih slovenščina in matematika, ki so se v našem kombiniranem oddelku izkazale kot odlične za doseganje ciljev obeh učnih načrtov. Pri vseh omenjenih dejavnostih so otroci ves čas v gibanju v naravnem okolju, delajo z naravnim materialom in v svojem tempu in po svojih zmožnostih dosegajo zastavljene standarde znanja 1. razreda. Učencem, ki zmorejo več, je dana možnost, da se lahko priključijo k dejavnostim učencev višjega razreda. Starejši učenci so lahko tutorji mlajšim, hkrati pa so vsi enakovredno vključeni v vse faze pouka od načrtovanja do analize.



Viri in literatura

Holcar Brunauer, A. idr. (2019). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rožanc, G. (2022). *Ena gesta, ki otroku izboljša življenje, starše pa razbremeni*. Pridobljeno s <https://zastarse.si/otroci/ena-gesta-ki-otroku-izboljsa-zivljenje-starse-pa-razbremeni/>.

Sirnik, M. idr. (2022). *Matematična pismenost: opredelitev in gradniki*. [Elektronski vir]. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/Matematicna_pismenost_gradniki.pdf.

Učni načrt. *Program osnovna šola. Matematika*. (2011). Predmetna komisija Amalija Žakelj idr. [Elektronski vir]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf.

Učni načrt. *Program osnovna šola. Slovenščina*. (2018). Predmetna komisija Mojca Poznanovič Jezeršek, idr. [Elektronski vir]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.

Izkušnje od tu in tam

Prehajanje otrok iz vrtca v šolo in učenje v prvem razredu

Že nekaj časa je področje prehoda iz vrtca v šolo in ugotavljanje pripravljenosti otrok za učenja in tudi sam prvi razred predmet proučevanja in spremljanja v večini evropskih šolskih sistemov. Podatke o posebnostih ureditev posameznega sistema lahko

najdemo v več dokumentih, prav tako lahko beremo o ureditvi prehoda. Prehod ali tranzicijo iz enega vzgojno izobraževalnega obdobja v drugega, v našem primeru iz vrtca v šolo, je posebej izpostavil dokument *Transitions from Early Childhood Education*

and Care to Primary Education (OECD, 2017). Omenjena študija vključuje pregled sistemov in organizacije prehodov iz vrtca v šolo in sicer z vidika profesionalne, pedagoško razvojne kontinuitete ali vertikalne povezanosti.

Vidmar (2016) opredeli vse ti vrste kontinuitete:

1. Razvojna kontinuiteta govori o sodelovanju pri prehodu z družino, med vrtcem in šolo ter zunanjimi institucijami, pri čemer je utečeno:

- sodelovanje vrtca z družino na področju postopka vpisa, roditeljskih sestankov ter individualnih pogovornih ur;
- sodelovanje med vrtcem in šolo najpogosteje poteka v obliki obiskov šol in načrtovanjem in izvajanjem skupnega medsebojnega učenja;
- sodelovanju z zunanjimi institucijami je vezano na sodelovanje z zdravstveno službo (preventivni zdravstveni pregled bodočih prvošolcev).

Največji izziv na področju razvojne kontinuitete predstavlja prenos informacij o posameznem otroku oziroma zaščita otrokovih osebnih podatkov na prehodu.

2. Pedagoška kontinuiteta ali kontinuiteta kurikulumov oz. programov, razvojnih ciljev, pedagogike in pristopov pomeni kontinuiteto v učenju med vrtcem in šolo. Tako kurikulum za vrtce kot program osnovne šole, kot okvirja pedagoške kontinuitete, sta bila pripravljena v skupni konceptualni reformi in imata skupna izhodišča ter sledita skupnim načelom (ključno načelo je vertikalna in horizontalna povezanost programov in učnih načrtov). Glavne skupne točke v primeru kurikulumov za vrtce in programa osnovne šole so:

- učno-ciljna in procesno-razvojna naravnost,
- poimenovanje področij dejavnosti v vrtcu in predmetov v osnovni šoli,
- spremljanje razvoja.

3. Profesionalna kontinuiteta ali kontinuiteta strokovnih delavcev vključuje drugega strokovnega delavca v prvem razredu, prehajanje strokovnih delavcev med vrtcem in šolo, vlogo ravnatelja in svetovalnega dela pri skrbi za profesionalni razvoj strokovnih delavcev. V Sloveniji do določene mere zagotavljajo profesionalno kontinuiteto dejstva:

- da se obe skupini strokovnih delavcev v vrtcu in šoli izobražujeta na pedagoških fakultetah,
- da so nekatere oblike stalnega profesionalnega razvoja organizirane tako, da na njih sodelujejo tako učitelji kot vzgojitelji,
- da so bili ob uvedbi devetletke vsi strokovni delavci v prvem razredu vključeni v obvezne module pedagoških fakultet ter
- da v prvem razredu poučuje drugi strokovni delavec, ki je vzgojitelj (izjemoma učitelj razrednega pouka), kar zagotavlja izboljšanje razmerja odrasli : otrok.

Navedeni podatki v dokumentih kažejo razlike med sistemi v organizaciji vrtca in šole (različnost pristopov na regionalni in nacionalni ravni), v vključevanju vseh vključenih (spremljanje prehoda, umeščenost prehoda v zakonodajo), informiranosti (rednost razgovora med vključenimi, nudenje svetovanja, pogostost sodelovanja), zagotavljanju enakih možnosti na prehodu (jezikovna podpora, programi financiranja, skrb za ranljive skupine, zagotavljanje strokovne podpore).

Za potrebe tega prispevka smo štiri strokovnjake povprašali o njihovih izkušnjah in praksah s prehodom in delom v prvem razredu v štirih državah: Nemčija, Škotska, Italija, Madžarska. Vključeni podatki so rezultat izkušenj in pogledov intervjuvancev in intervjuvank, ki vsi delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, kakor tudi povzemanje sistemsko določenih ureditev v posamezni državi. S sogovornicami in sogovorniki smo spregovorili o urejenosti vstopa otrok v šolo, o ključnih pristopih v prvem razredu, o odložitvi šolanja ter po nasvetih učiteljem glede prehoda iz vrtca v šolo.

Izkušnje iz Nemčije

Podatke in izkušnje je z nami delila Carla Sack, logopedinja in svetovalka za vrtce v mestu Marburg v Nemčiji, kjer je njeno področje delovanja usmerjeno v razvijanje jezikovne podpore otrokom v vrtcih. Odgovori, ki nam jih je podala, so se nanašali na ureditev v zvezni državi Hessen (zvezne države v Nemčijo imajo različne ureditve), kjer sta za izobraževanje odgovorni dve ministrstvi: hessensko ministrstvo za socialne zadeve in integracijo je odgovorno za vrtce, hessensko ministrstvo za izobraževanje in verske zadeve pa za šole. Tako ima zvezna država Hessen skupni »izobraževalni načrt za otroke od 0 do 10 let«, vendar ga izvajata in obravnavata dve različni ministrstvi in sistema.



Slika 1: Zvezna država Hessen v Nemčiji

(Vir: https://sl.wikipedia.org/wiki/Hessen#/media/Slika:Deutschland_Lage_von_Hessen.svg).

Običajno otroci v Nemčiji začnejo obiskovati osnovno šolo pri šestih letih. To pomeni, da se obvezno šolanje začne 1. avgusta za otroke, rojene do 30. junija istega leta. Otroci, ki dopolnijo šest let po 30. juniju (tako imenovani »neobvezni« otroc), se lahko na željo staršev

predčasno vpišejo v šolo. Zaradi različnih okoliščin in predznanja otrok se veliko osnovnih šol odloča za fleksibilen začetek šolanja in ponujajo vključitev otrok v šolo še do februarja v že tekočem šolskem letu. Tako sta 1. in 2. razred združena v eno pedagoško enoto. Vsi šoloobvezni otroci v določenem razredu so sprejeti v šolo, ne da bi se ocenjevala njihova pripravljenost za šolo, poučujejo se v starostno mešanih skupinah. V teh skupinah otrok učitelji in socialni pedagogi otroke opazujejo in spremljajo individualno in z vidika socialne vključenosti. Učenci imajo možnost, da kombinirani 1. in 2. razred zaključijo v enem, dveh ali treh šolskih letih, odvisno od njihovih individualnih učnih zmožnosti. Tretje leto v programu »Fleksibilni začetek«, se ne šteje v šolsko obvezo.

Carla Sack omenja tudi posebne razrede osnovnošolskega sistema:

- t. i. intenzivne razrede, v katerih šole ponujajo obvezne 

Preglednica 1: Starostne meje začetka obveznega izobraževanja.

LETA VSTOPA V OŠ	4 LETA	5 LET	6 LET	7 LET
DRŽAVA			Belgija	
			Češka	
			Danska	
			Nemčija	
		Grčija	Irska	Bolgarija
		Latvija	Španija	Estonija
		Ciper	Francija	Litva
	Luksemburg	Malta	Italija	Finska
		Nizozemska	Avstrija	Švedska
		Poljska	Portugalska	Hrvaška
		Velika Britanija	Romunija	
			Slovaška	
			Madžarska	
			Slovenija	

(Vir: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/d/d8/Starting_age_of_compulsory_education%2C_2014%E2%80%9315.png, pridobljeno 12. 9. 2016)

intenzivne programe za večje število novincev in so pomoč učencem, ki morajo osvojiti osnovno znanje nemškega jezika. Pouk v teh razredih je obvezen za vse šoloobvezne novince, običajno traja eno leto in pripravlja na prehod na redni pouk in

- t. i. pripravljalni razrede, za primere, ko se otrokom odloži všolanje in lahko šola priporoči obiskovanje predhodnega razreda. V tem primeru starši prejmejo pisno obvestilo in so pozvani, da podajo soglasje z vključitvijo otroka v predhodni razred. V predhodnem razredu ima otrok priložnost, da se v nekoliko manjši učni skupini pod vodstvom učitelja/ socialnega pedagoga skozi eno leto pripravlja na začetek šolanja. Otroku je na voljo veliko igrivih učnih priložnosti, ki mu pomagajo pri dobrem začetku šolanja.

Z vidika otroka in njegovih individualnih značilnosti je ključnega pomena, da je sposoben komunicirati z drugimi (s tem ni mišljeno, da mora biti njegovo obvladovanje nemškega jezika brezhibno, ampak da lahko postavlja vprašanja, komunicira s sošolci in je sposoben sodelovati tudi s slabšim znanjem nemščine). Ključna je tudi zadostna frustracijska toleranca, kar pomeni, da je čustveno stabilen ali samozavesten, da se lahko sooči z vsemi novimi izkušnjami in zahtevami.

Za kontinuiteto prehoda je ključnega pomena intenzivno sodelovanje med obema sistemoma oziroma med strokovnimi delavci šole in vrtca (izmenjava informacij o pedagoških konceptih in o otrocih, ki zapuščajo vrtec in vstopajo v šolo, medsebojni obiski, skupna praznovanja ali skupno usposabljanje strokovnih delavcev, svetovanje in sodelovanje staršev itd.)

Ob vprašanju, ali se starši v Nemčiji pogosto odločajo za odložitev všolanja, je Carla Sack povedala, da otrokom, ki so šoloobvezni in še nimajo ustrezne stopnje telesnega, duševnega in čustvenega razvoja za obiskovanje šole, lahko ravnatelj na prošnjo staršev in po pogovoru z njimi ob sodelovanju šolskega psihologa in šolske zdravstvene službe za eno leto odloži všolanje. Odlog se za šoloobvezne otroke izvede le izjemoma, včasih otroci ostanejo še eno leto v vrtcu, včasih se staršem priporoča obisk pripravljalnega razreda.

Ključna usmeritev za učitelje ob sprejemu otrok v šolo je, da se resno upošteva otrokovo negotovost in strahove ter prijetno pričakovanje. Šola/učitelji bi morali na začetku ponuditi veliko dejavnosti, pri katerih lahko vsak otrok sodeluje (ob upoštevanju individualnosti, želja in interesov). Pomembno je ustvariti ozračje s pozitivno motivacijo za učenje kot osnovo za celotno šolsko obdobje - za to pa je potreben čas! Šola bi morala poznati nekatere pristope/dejavnosti vrtca in začeti s sistematičnim in načrtnim uvajanjem novih pristopov, da lahko vsi otroci zasijejo po svojih zmožnostih.

Izkušnje s Škotske

Podatke in izkušnje s Škotske je z nami delila profesorica Margaret Sutherland z Univerze v Glasgowu, kjer je njeno področje delovanja proučevanje in raziskovanje učenja mlajših učencev z višjimi potenciali in vključujoča praksa (kultura, književnost, inkluzija in pedagogika). Podatki se nanašajo na Škotsko, ki je del Združenega kraljestva in so drugačni od preostalih treh dežel (Wales, Severna Irska in Anglija imajo drugačna pravila).

Otroci, rojeni med marcem in avgustom, začnejo hoditi v šolo avgusta, ko dopolnijo pet let. Otroci, rojeni med septembrom in februarjem, začnejo hoditi v šolo avgusta pred svojim petim rojstnim dnevom. Tako otroci na Škotskem običajno začnejo hoditi v šolo med 4,5 in 5,5 letom starosti. Po mnenju profesorice Margaret Sutherland je na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje ključna izmenjava informacij med vrtcem in šolo ter med starši in šolo. Pri tem opozarja na dvoje:

- učitelji morajo prejete informacije iz vrtca prebrati oz. poslušati in na podlagi njih delovati oz. ukrepati;
- otroci se v šesttedenskih poletnih počitnicah spremenijo in tudi v formalnem šolskem okolju se na drugo odraslo osebo odzovejo drugače, zato morajo biti učitelji odprti in na osnovi opazovanja in povezovanja informacij dobiti uvid v to, kaj otroci povedo, kaj občutijo.

V prvih razredih se učitelji prvenstveno ukvarjajo s celostnim razvojem. Profesorica ocenjuje, da je to pomembno, čeprav jo včasih skrbi, da se že na začetku najbolj



Slika 2: Razdelitev Združenega kraljestva – modra barva označuje Škotsko)

(Vir: https://en.wikipedia.org/wiki/Countries_of_the_United_Kingdom)

poudarja kognitivni razvoj, še posebej pri nadarjenih otrocih. Na začetku šolanja na Škotskem sta pomembna pristopa predvsem igra in igra na prostem, ki sta obenem temeljni značilnosti zgodnjega učenja.

Na podlagi izkušenj je M. Sutherland povedala, da so najpogostejši vzroki za odlaganje v šolanja na Škotskem ocene staršev, ki gredo v smeri ocene socialnih zaostankov, kot npr. »čustveno ne bi bili kos šoli«, «so preveč nezreli», «so premajhni». Glede na zgoraj omenjene mejne datume se nekateri starši odločijo počakati z všolanjem, če ima njihov otrok rojstni dan na primer konec februarja in bi bil ob začetku šolanja star 4,5 let.

Profesorica je kot ključni nasvet učiteljem, ki sprejmejo otroka v šolo, izpostavila: »Spoznajte ga kot posameznika. Pripravite se, da vas otroci presenetijo z vsem, kar zmorejo! Uživate v delu z njimi!«

Izkušnje z Madžarske

Na Madžarskem je vrtec obvezen od 3. leta (do 4. leta se lahko zaprosi za odlog). Priprava na šolo je prisotna od začetka obiskovanja vrtca, najbolj intenzivno pa v zadnjem letu pred šolo (daljša usmerjena pozornost, več vezanih dejavnosti, priprava na učenje in pouk). Ves čas sta prisotna individualno podpiranje in spremljanje

posameznih otrok, vsake pol leta se opravi notranje preverjanje, zapis opažanj in ugotovitev ter priprava individualnega načrta razvoja, ki se potem spremlja.

Na Madžarskem otrok postane šoloobvezen v letu, v katerem do 31. avgusta dopolni šest let. V utemeljenih primerih se lahko na željo starša ali na podlagi sklepa pristojnega urada za šolstvo za eno leto odloži vpis v šolo. Po dopolnjenem 6. letu starosti otroka se lahko odlog začetka obveznega izobraževanja uveljavlja le enkrat in za eno leto izobraževanja. Odlogov na željo staršev ni pretirano veliko, jih je pa vsako leto nekaj, predvsem pri tistih otrocih, ki so mlajši (rojeni v poletnih mesecih). To sicer ni zadosten razlog, ob tem morajo starši vlogo za odlog utemeljiti še s kakšnim tehtnim argumentom (slabše razvite sposobnosti).

Pri otrocih, ki imajo status otrok s posebnimi potrebami, strokovna komisija Pedagoške strokovne službe (to je posebna inštitucija) v okviru preverjanja posebnih potreb ali integracijskih, učnih, vedenjskih težav otroka v izvedensko mnenje zapiše, ali ostanejo še eno leto v vrtcu. Staršem v tem primeru ni treba oddati vloge.

Zrelost otrok za šolo se ne preverja, preverjajo pa se somatske, motorične, kognitivne in socialne zmožnosti vseh šoloobveznih otrok eno leto (jeseni) pred vstopom v

šolo (z opazovalnim obrazcem, nalogami ...). Preverjanje izvaja strokovna komisija Pedagoške strokovne službe v vrtcih, po potrebi otroke povabijo na individualno obravnavo. Cilj tega preverjanja je odkrivanje šibkih in močnih področij otrok in na podlagi tega načrtovanje dela v zadnjem letu pred šolo.

Priporočila šolam glede učinkovitega prehoda so na Madžarskem prosta izbira vsake osnovne šole. Šole omogočijo staršem bodočih učencev (odprti dnevi, dejavnosti z bodočimi šolarji), da spoznajo šolo, saj drugih povezav med vrtci in šolami ni. Učitelji omogočijo mehak prehod v prvih tednih: igra, učenje skozi igro, krajše ure.

Izkušnje iz Italije

Vrtci v Italiji so organizirani v dve starostni skupini, in sicer v starostno skupino do treh let in starostno skupino tri do šest let. Vrtci so javni in zasebni. V drugi starostni skupini je javni vrtec neplačljiv (plača se prehrano in/ali dodatne storitve). Program vrtca določa Ministrstvo za izobraževanje, in sicer:

- področja dejavnosti (Jaz in drugi, Telo in gibanje, Slike-barve-zvoki, Govor in besede, Spoznavanje okolja);
- smernice glede vertikalnega povezovanja med vrtcem in osnovno šolo (Obvezni del letnega delovnega načrta z določenimi cilji in nameni). Na koncu vsakega obdobja za vsakega učenca se dosežki zapišejo v obrazec.

V Italiji vpis v šolo postane obvezen za otroke, ki dopolnijo 6 let starosti (do 31. decembra). Vpis poteka preko elektronskega obrazca po javni objavi razpisa. Postopek vpisa je organiziran tako, da ima vsak otrok svoj personaliziran obrazec (prehodni

Podatke in izkušnje z Madžarske nam je posredovala Gáborné Kövesdi, Kószeg Meseváros Óvoda és Bölcsőde, Kószeg, namestnica vodje vzgojno-izobraževalnega zavoda, v sklopu katerega je vključenih 7 vrtcev. Pri komunikaciji z namestnico nam je pomagala Mária Pisnjak, svetovalka za madžarščino na Zavodu RS za šolstvo v Murski Soboti.



Slika 3: Madžarska – mesto Kószeg
(Vir: https://en.wikipedia.org/wiki/K%C5%91szeg_District)

Podatke za področje prehod iz vrtca v šolo v Italiji nam je pomagal pridobiti pedagoški svetovalec Zavoda RS za šolstvo v Kopru, Guido Križman.



Slika 4: Pokrajine v Italiji
(Vir: https://sl.wikipedia.org/wiki/Pokrajine_Italije)

obrazec), v katerem so navedeni osebni podatki, odnosno-socialne lastnosti, učne lastnosti, spretnosti, kompetence. Ti podatki pospremiijo otroke v prvi razred. Posebej velja izpostaviti, da je na začetku prvega razreda urnik učencev prilagojen, z namenom zmanjšanja obsega učenja na začetku šolskega leta. Ta prilagojenost traja dva tedna, vključen je tudi začasni dodatni učitelj. V Italiji je tudi določen individualizirani načrt sprejemanja za učence s posebnimi potrebami, učence tujce, posvojene otroke.

Odlogov šolanja v Italiji ni veliko, zaznati jih je v primeru učencev z učnimi težavami, boleznimi in posebnimi potrebami. Postopek za izvedbo odloga poteka tako, da starši podajo vlogo, pri tem se upošteva še druga dokumentacija, kot npr. mnenje specialista, mnenje učiteljskega zbora, priprava individualiziranega načrta za učenca ter druga potrdila. O odlogu odloči ravnatelj.

Sklep

Na začetku prispevka smo izpostavili pomen vertikalne kontinuitete na prehodu iz vrtca v šolo in ob všolanju otrok. Izkušnje iz štirih opisanih držav

in izkušnje v naši državi kažejo na različnost pristopov. Glede na perečo problematiko odlaganja šolanja v Sloveniji (po podatkih MIZŠ z dne 22. 2. 2022 je odložene 12,5 % populacije prvošolcev), bi potrebovali nekatere sistemske spremembe oz. posodobitve. Od naših štirih sogovornikov smo dobili nekaj pomembnih sporočil, ki bi jim veljalo slediti tudi v slovenskem šolskem prostoru (razmislek o pripravljalnih razredih za otroke, ki se jim odloži šolanje; opravljanje vpisa v šolo do meseca decembra; usmeritev prvega razreda v celostni razvoj otroka in ne takojšnja »popredmetenost«; čas za spoznavanje individualnosti vsakega posameznega učenca na začetku šolanja ob upoštevanju podatkov iz vrtca; urejenost prenosa podatkov s personaliziranim obrazcem za prenos podatkov; prilagojenost urnika v uvajalnem obdobju v prvem razredu z možnostjo vključitve dodatnega učitelja). Sogovornikom se zahvaljujemo za delitev izkušenj in pogledov.

Viri in literatura

Marjanovič Umek, L. (2016). Pripravljenost otrok za vstop v šolo. Vplivi starosti in drugih

individualnih in okoljskih dejavnikov. Šolsko svetovalno delo, 20(3–4) str. 4–12. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok. Razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Ljubljana.

Novak, L. (2016). Šola prilagojena šestletnikom ali šestletniki prilagojeni šoli? Šolsko svetovalno delo, 20(3–4) str. 35–44. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Požar Matijašič, N., Štraus, M., Rutar, S., in Cotič Pajntar, J. (2017). *Kako prehajajo otroci z vrtca v osnovno šolo pri nas v primerjav z vrstniki v drugih državah?* XXIII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev, 16. in 17. oktober, 2017. Portorož: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s: <http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2017/11/Prehod-iz-vrtca-v-solo.pdf>.

OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s https://read.oecdilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page4.

Vidmar, M. (2017). *OECD prehodi: pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo* (11. maj 2017). Dostopno na: <https://www.eurydice.si/novice/tema-meseca/oecd-prehodi-pregled-politik-in-praks-izobrazevalnih-sistemov-na-podrocju-prehoda-otrok-iz-vrtca-v-solo/>.

Spletna stran vzgojno izobraževalnega zavoda Kőszeg Meseváros Óvoda és Bölcsőde (b.d.). Pridobljeno s: <https://www.koszegmesevarosovoda.hu/>.

Avtorica:

dr. Nina Novak, Zavod RS za šolstvo

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



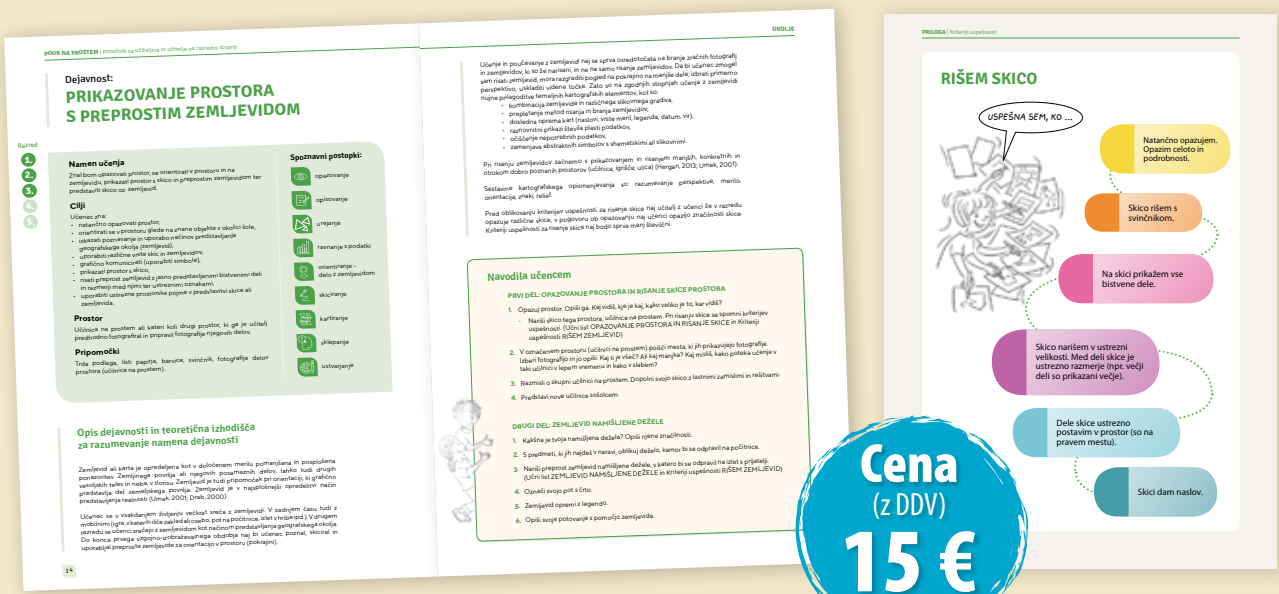
POUK NA PROSTEM

Priročnik za učiteljice in učitelje razrednega pouka

Številne raziskave govorijo o pozitivnih učinkih pouka na prostem na znanje, učenje in počutje učencev, pa tudi na šole kot skupnosti. Pouk na svežem zraku **izboljša učne dosežke, poveča motivacijo, izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča koordinacijo, ravnotežje in ročne spretnosti ter omogoča socialni razvoj učencev.** Pri spodbudi za izvajanje in sami izpeljavi pouka na prostem, bo zagotovo v pomoč priročnik Pouk na prostem.

Priročnik je razdeljen v **šest zvezkov, združenih v mapi.** Gradivo vključuje dejavnosti na petih področjih: okolje, sporazumevanje, matematika, umetnost in igra na prostem. Dejavnosti so zasnovane tako, da spodbujajo vrstniško sodelovanje, gibanje in igro. Učenec razvija znanja in veščine z izkušnjami v neposrednem okolju: v dejavnosti je aktivno vključen, saj mu na prostem ponudimo miselne izzive, ki ga pripeljejo do povezovanja znanja, odkrivanja novega in raziskovanja novih vprašanj. Dejavnostim so **priloženi učni listi, kartice z izzivi ter orodja za samovrednotenje.**

NOVO



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

Več o priročniku na [spletni strani ZRSS](http://spletni.strani.zrss.si).





Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – KATIS 2022/2023

Program profesionalnega usposabljanja

SEMINAR: Prehod iz vrtca v šolo in delo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

Število ur: 16

Število udeležencev: 60

Kraj in način izvedbe: na daljavo, spletna učilnica,
videokonferenčni prostor

Predviden čas izpeljave: 12.–13. 1. 2023

Kotizacija: 22,63 €