

Prehod iz vrtca v šolo

Šola, prilagojena šestletniku, ali šestletniki, prilagojeni šoli?

LEONIDA NOVAK, Zavod RS za šolstvo
leonida.novak@zrss.si

.....

● **Povzetek:** V prispevku so predstavljeni značilnosti šestletnika, njegova pričakovana predznanja ter izhodišča za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa v prvem razredu, ki so bila postavljena ob uvedbi devetletne osnovne šole. Povečan delež staršev, ki zaprosijo odlog šolanja, je spodbudil k ponovni osvetlitvi temeljnih izhodišč in načel poučevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in iskanje povezav s predšolskim obdobjem. Šolskemu timu, ki skrbi za izvajanje, evalviranje in spremljanje učnega procesa v prvem razredu, je ponujen opomnik za spremljanje ustreznosti socialnega, didaktičnega in fizičnega okolja.

Ključne besede: devetletna osnovna šola, učno okolje, didaktični pristopi, značilnosti učencev.

School Adapted to Six-Year-Olds or Six-Year-Olds Adapted to School?

● **Abstract:** The paper presents the characteristics of six-year-olds, the prior knowledge they are expected to possess, and the starting points for implementing the education process in the 1st grade, which were laid down when the nine-year primary school was introduced. The increased share of parents who request deferred entry has brought about the need to re-examine the basic starting points and principles of teaching in the 1st educational triad

and to look for connections with the preschool period. The school team that is in charge of implementing, evaluating and monitoring the teaching process in the 1st grade is reminded to monitor the suitability of the social, didactic and physical environment.

Key words: nine-year primary school, learning environment, didactic approaches, students' characteristics.

Uvod

Devetletna osnovna šola je prinesla novosti in spremembe v programu osnovne šole tudi na razredni stopnji. Temeljne in s teorijo ter primerjalnimi študijami podkrepljene novosti, ki so bile uvedene na razredni stopnji (Uvajanje devetletne osnovne šole, Vsebinska in organizacijska vprašanja devetletne osnovne šole, 2004). V šestnajstih letih izvajanja programa devetletne osnovne šole se je marsikatero priporočilo razvrednotilo, pozabilo ali pa je zvedenelo, čeprav določila direktorata za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo¹ ostajajo enaka, le posodobljena na podlagi sprememb Zakona o osnovni šoli (2013). Všolanje otrok v prvi razred bi morala voditi razvojna stopnja otrok, upoštevanje razlik med otroki, njihovo predznanje ter zagotavljanje spodbudnega učnega okolja.

Značilnosti šestletnikov

Razvojne značilnosti šestletnikov in njihove potrebe² so ključni dejavnik za učinkovito in uspešno vključevanje otrok v šolsko okolje. Pri učencih na začetku šolanja so njihove potrebe in zadovoljevanje le-teh temeljnega pomena. Potrebo po preživetju (hrana, pijača, počitek idr.), v katero spada tudi potreba po varnosti, otroku učitelj pomaga zadovoljiti z ustaljenim redom, podporo in posredovanjem pri vsakodnevnih rutinskih postopkih, kakor tudi s pomočjo pri ponovni vzpostavitvi želje in radovednosti, ki se otroku z vstopom v šolo lahko poruši. Z vstopom v šolo mora otrok poleg zadovoljevanja osnovnih potreb dobiti tudi šolo, ki poteši njegovo radovednost (Bregant, 2014). Resno je treba jemati tudi potrebo po zabavi, kar je uresničljivo z upoštevanjem raznolikosti ciljev, ki jih lahko uresničuje ta učitelj in učenec s pomočjo aktivnih metod in oblik dela, prilagojenih individualnim potrebam otroka. Potreba po moči je še ena od osnovnih potreb in odraža otrokovo željo po uspehu. To lahko učitelj

vzdržuje s primerno in učinkovito povratno informacijo, ki otroku sporoči, kako uspešen je, kaj še mora nadgraditi in kaj naj stori, da bo popravil manjkajoče. Za zadovoljitev potrebe po moči je dobro, da otrok dobi v razredu svoje zadolžitve

za razvijanje odgovornosti. Pri vodenju pouka je treba upoštevati tudi otrokovo potrebo po svobodi, za katero je moč poskrbeti s prepuščanjem odločanja otrokom, in sicer tako, da se svobodno odloča, izbira, da učitelj in učenec skupaj načrtujeta namene učenja in kriterije uspešnosti ter da se ima otrok priložnost soočiti s posledicami svojega dela, učenja in vedenja (tudi neugodnimi). Kot zadnja, a ne najmanj pomembna, je potreba po pripadnosti, ki je ključna za zdrav osebnostni razvoj in jo najlažje zadovoljimo s tem, da ima otrok v šoli vsaj eno osebo, ki ga sprejema in mu daje oporo.

Poleg osnovnih otrokovih potreb so tukaj še razvojne značilnosti otrok, ki pa jih ne gre jemati kot razvrščanje otrok v skupine glede na starost, pač pa le kot izhodišče za diferencirano in individualizirano delo v prvem razredu. Za večino otrok v tem razredu so značilne logične miselne operacije, predvzorno pojmovanje sveta. Značilen je egocentrizem, ki se v otrokovem mišljenju kaže preko animizma (*pripisovanje živega neživemu, npr. ponoči nas mesec spremlja na sprehodu in se z nami tudi vrača*), artificializma (*naravni pojavi so po otrokovem mišljenju rezultat človekove dejavnosti, npr. veter piha zato, da plapolajo zastave*) in finalizma (*naravnim pojavom pripisuje določen namen, ne razume, da se nekatere stvari zgodijo popolnoma naključno, npr. Pohorje je nad Mariborom zato, da lahko ljudje ob nedeljah hodijo na izlete*). Značilnost otrokovega mišljenja v tej razvojni fazi so centracija (*nezmožnost, da bi v zavesti sočasno obdržal spremembe dveh dimenzij, npr. razvrsti predmete po enem vidiku*), konkretno mišljenje (*usmerjenost na predmete, ki se nahajajo v bližini in so povezani s trenutno situacijo*), ireverzibilnost (*nezmožnost miselnega*

Najnovejša dognanja nevroznanosti sodobni šoli narekujejo, da pred otroka postavi posebne vrste stimulacij skozi igro, tradicijo in kulturo že od zgodnjega otroštva.

obrata akcije, npr. lahko pove, da ima brata, ne more pa dojeti, da ima tudi njegov brat brata). Oblike sporočanja,

1 Vir: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/osnovna_sola/.

2 Potrebe, opredeljene po avtorju W. Glasserju (2006).

ki se pojavljajo na začetku te stopnje, so posnemanje, simbolna igra (*spodobnost rabe slik, besed, gibov kot simbolov za označevanje nečesa drugega*), domišljija, govor. (Novak 2016)

F. Strmčnik (2001) povzema raziskave (Tigs in Adams 1989), ki kažejo, da so lahko razlike med učenci, ki so relativno enako razviti in enake starosti, v sposobnosti pomnjenja, v časovni in prostorski predstavljalnosti okoli pet let, v matematičnem in logičnem sklepanju do tri leta, v razvitosti besednega zaklada in verbalnih sposobnosti do štiri leta. Najnovejša dognanja nevroznanosti, ki sodobni šoli narekujejo, da pred otroka postavi posebne vrste stimulacij skozi igro, tradicijo in kulturo že od zgodnjega otroštva (Rajović 2010), poudarjajo, da z igro spodbudimo mentalne stimulacije, ki skozi igro otroku omogočijo, da doseže tudi faze abstraktnega mišljenja. R. Rajović (prav tam) opozarja, da sposobnosti otrok nikoli ne smemo podcenjevati, še posebno ne v obdobju, ko se mišljenje najintenzivneje razvija (od tretjega do šestega leta). To potrjuje tudi teorijo učenja v območju bližnjega razvoja, ki pokrije dve ravni funkcioniranja otroka: raven, na kateri otrok samostojno rešuje naloge, in raven, na kateri otrok ne more samostojno rešiti naloge, ampak jo lahko reši s pomočjo odraslega, zato je učenje najučinkovitejše takrat, kadar se otrok uči in poučuje v področju bližnjega razvoja (Vigotski 1977). Po teoriji Vigotskega (1977, 2010) je človek socialno bitje od rojstva naprej, njegovo mišljenje pa je rezultat te socialne funkcije in njegovega dela oz. dejavnosti. Po mnenju Vigotskega (Marjanovič Umek 2010) otrokova kronološka starost ne ustreza kot verodostojno oziroma zanesljivo merilo za ugotavljanje stopnje v razvoju. M. Sutherland (2015, 8) poudarja mednarodne in državne iniciative (npr. OZN 1989, 1994; SEED 2003), ki se premikajo vse bolj proti inkluzivnemu oz. vključujočemu izobraževanju. Enak pristop k različnim učencem nekatere učence privile-

gira, nekatere pa diskriminira (Milekšič 2008), zato mora učitelj najprej poznati razlike med učenci, da jih lahko zazna in upošteva v načrtovanju, izvajanju in evalviranju pedagoškega procesa (po Novak 2016).

Vstop šestletnikov v osnovno šolo

Program devetletne osnovne šole določa, da so otroci ob vstopu v šolo (tako kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom) stari približno enako kot v pripravi na šolo (v času do leta 1999), to je od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev. Kot lahko beremo na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, začetek šolanja s šestim letom za naš prostor ni bil novost, saj je vstop šestletnih otrok v obvezno šolo predpisoval že zakon Marije Terezije iz leta 1774.

V letu 1995 so s šestimi leti začeli osnovnošolsko izobraževanje v Avstriji, Belgiji, Franciji, Irski, Italiji, Japonski, Kanadi, Avstraliji, Nemčiji, Portugalski, Španiji in ZDA. Slovenija je leta 1995 v šolo vstopile otroke s sedmimi leti, tako kot Danska, Finska, Madžarska, Norveška, Hrvaška, Švedska, Švica. Stanje v starostni meji v posamezni državi za vstop v obvezno izobraževanje v letu 2015 kaže preglednica 1. V večini evropskih držav je vključenost v institucionalno predšolsko varstvo obvezna, medtem ko v Sloveniji ni.

Vstop v šolo je danes v večini držav določen s starostjo otroka, torej predpisi določajo časovne okvire, vsekakor pa je treba upoštevati tudi razlike med otroki v fizičnem, čustvenem, socialnem, motivacijskem, spoznavnem in jezikovnem razvoju. A. Brodnik (2015) z navajanjem številnih primerjalnih študij dokazuje, da študije kažejo različne rezultate glede povezanosti pri-

Leta vstopa v OŠ	4 leta	5 let	6 let	7 let
Država	Luxemburg	Grčija Latvija Madžarska Ciper Malta Nizozemska Poljska Velika Britanija	Belgija Češka Danska Nemčija Irska Španija Francija Italija Avstrija Portugalska Romunija Slovaška Slovenija	Bolgarija Estonija Litva Finska Švedska Hrvaška

Preglednica 1: Starostne meje začetka obveznega izobraževanja 2014/15

(Vir: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/d/d8/Starting_age_of_compulsory_education%2C_2014%E2%80%939315.png, pridobljeno 12. 9. 2016)

pravljenosti otroka na vstop v šolo ter njegovo kronološko starost. Tako navaja naslednje izsledke:

- Večina raziskovalcev ugotavlja, da so ob vstopu v šolo starejši otroci bolje pripravljeni na šolo kot mlajši vrstniki ob začetku šolanja (Crosser 1991; Cameron in Wilson 1999 po Brodnik 2015); obenem pa večina raziskovalcev, ki je ugotovila pomembne razlike med mlajšimi in starejšimi otroki v začetnih razredih osnovnega šolanja, meni, da se razlike med otroki, ki v prvi razred vstopijo različno kronološko stari, zmanjšujejo z napredovanjem v višje razrede (McClelland, Morrison in Holmes 2000; Stipek 2001 po Brodnik 2015).
- Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da so razlike med mlajšimi in starejšimi učenci vidne še v višjih razredih osnovne šole (Cameron in Wilson 1999 po Brodnik 2015).
- Obstajajo primerjalne analize, v katerih se razlike v doseganju rezultatov na enem ali več testih uspešnosti med starejšimi in mlajšimi otroki v razredu niso izkazale kot statistično pomembne (npr. Kinard in Reinhertz 1989 po Brodnik 2015).
- D. Stipek (2009 po Brodnik 2015), predstavi izsledke raziskav na vzorcu ameriških otrok, ki kažejo, da starost otroka ni prediktor otrokove akademske uspešnosti.
- Raziskave potrjujejo učinek enoletne vključenosti otroka v izobraževalni sistem na razvoj njegovih kompetenc, potrebnih pri šolskem delu, in sicer je ta dvakrat večji od vpliva otrokove kronološke starosti (Stipek 2009; Bowman, Donovan in Burns 2001; Cahan in Cohen 1989 po Brodnik 2015).

Preglednica 2 kaže delež vključenosti otrok v predšolsko vzgojo in izobraževanje v letu 2013 v Sloveniji in EU.

	Skupno	4-letniki	5-letniki
Slovenija	89,8	89,0	90,7
EU	93,9	91,8	96,0

Preglednica 2: Delež vključenih otrok v predšolsko vzgojo in izobraževanje, 2013

(Vir podatkov: Eurostat)

Duncan idr. (2007, 2010 po Isaac 2012) zagovarjajo stališče, da ima otrokova pripravljenost na šolo dolgoročne posledice na njegov socialno-ekonomski položaj v družbi; otroci, ki so pri petih letih bolje pripravljeni na šolo, v splošnem dosegajo v osnovni šoli boljši učni uspeh, z večjo verjetnostjo končajo srednješolsko izobraževanje in so v odrasli dobi finančno bolj preskrbljeni, ne glede na njihovo družinsko ozadje.

T. Bregant (2014, str. 28) piše o testih, ki so jih v srednjem veku uporabljali za določitev zmožnosti všolanja. Tako opisuje test »jabolko ali kovanec«, v katerem je otrok izbral med kovancem in jabolkom in če je izbral prvega, je bil vreden poučevanja viteških veščin. Drugi

Starši kot razlog za odlog največkrat navajajo nezrelost otroka, nezmožnost sedenja, »ne bi mu radi vzeli enega leta igre«, socialna nezrelost ali »otrok še ne zna brati«.

test je t. i. »filipinska mera«, pri kateri se je otrok moral prijeti s svojo desnico preko glave za svoje levo uho. Če mu je to uspelo, je bil dovolj zrel za šolo. Izhodišče prvega testa je torej razumevanje, da je nagrada lahko abstraktna, drugega pa fizična zrelost preko telesnih razmerij.

V zadnjih letih se pojavlja odlog šolanja otrok, in sicer največkrat na predlog staršev. Zakon o osnovni šoli (2013) v 45. členu določa pogoje za vpis: »Starši morajo v prvi razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili starost 6 let. Otroku se lahko začetek šolanja na predlog staršev, zdravstvene službe oziroma na podlagi odločbe o usmeritvi odloži za eno leto, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo.«³ Ob tem se postavi vprašanje, kateri so vzroki za povečan delež pobud za odlog šolanja šestletnih otrok. Na eni strani bi lahko vzroke iskali pri starših, ki želijo, da otrok ob vstopu v šolo že bere, piše, je socialno in čustveno zrel itd., na drugi strani pa se pojavlja vprašanje, ali ni šola s svojo naravnanoostjo in organiziranostjo ter didaktičnimi pristopi v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ustvarila razlogov za take pobude staršev. Podatki zbrani iz skupinskih razprav z učitelji razrednega pouka na študijskih skupinah za razredni pouk kažejo, da starši največkrat navajajo kot razlog za odlog nezrelost otroka, nezmožnost sedenja, »ne bi mu radi vzeli enega leta igre«, socialna nezrelost ali »otrok še ne zna brati«.

³ V 46. členu istega zakona je določeno: »Ob vpisu otroka v osnovno šolo se lahko na željo staršev ugotavlja pripravljenost otroka za vstop v šolo. Če starši predlagajo odložitev šolanja, ker menijo, da njihov otrok ni pripravljen za vstop v šolo, oziroma če odložitev šolanja predlaga zdravstvena služba, je ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo obvezno.«

Slovenija je bila leta 1999 država, ki je imela med evropskimi državami v vrtce vključen manjši delež starejših predšolskih otrok (starih 4 in 5 let), zato je to prej nadomeščala priprava na šolo ali t. i. mala šola. Enak namen kot s pripravo na šolo, a še bolj kakovostno, naj bi bil dosežen, če otrok v šolo vstopi s šestimi leti, saj je sam program pripravljen tako, da otroku omogoči glede na njegovo starost celovit razvoj, pridobivanje izkušenj, spretnosti in znanja (Delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih devetletne OŠ). Če se torej zazremo k izhodiščem, lahko hitro ugotovimo, da so se pogoji, v katerih se šolajo otroci v prvem razredu, danes spremenili glede na tiste, ki so jih imeli šestletniki ob uvedbi devetletke. Na spremembe so gotovo vplivale tudi družbene in ekonomske razmere, a glede na vse bolj natančne izsledke nevroznanosti na področju učenja v zgodnjem otroštvu bi morali smernice za izvajanje pouka v prvem razredu (oz. v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju nasploh) še toliko bolj intenzivno uresničevati. A. Miljak (2009, 11) opozarja, da se mlajši učenci učijo z lahkoto, z zadovoljstvom in hitro, če jim zagotovimo spodbudno učno okolje. Spodbudno učno okolje opredeljujemo kot učno, socialno, psihološko, fizično in pedagoško okolje, v katerem se učenje dogaja in vpliva na učenčeve učne dosežke in stališča do učenja (Allodi 2010).

Rešitev je v vrnitvi upoštevanja priporočil izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa v devetletni osnovni šoli

Prej omenjena izhodišča direktorata za predšolsko izobraževanje in osnovno šolstvo natančno določajo, katera pedagoško-didaktična določila je treba upoštevati, da bi vključili razvojne značilnosti in potrebe otrok v prvem razredu, jih upoštevali ter razvijali. Zaradi reševanja

Vzgojiteljica vključena v prvi razred – osnovni namen je blaženje prehoda med vrtcem in šolo ter vez med predšolskim in šolskim kurikulumom in okoljem ter zagotavljanje povezanosti didaktičnih pristopov.

zadreg glede prehoda med vrtcem in šolo bomo v nadaljevanju posebej obravnavali nekatera od izhodišč.

- a) *Učenci imajo v prvem razredu osnovne šole pri polovici ur pouka dodatno učiteljico, ki je praviloma vzgojiteljica predšolskih otrok.*

38. člen Zakona o OŠ (2013), ki govori o izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, določa: »V 1. razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka.« Strokovni status obeh je enak, kar pomeni, da ima vsak pridobljena ustrezna (dodatna) znanja, ki jih je treba usmeriti v napredovanje in dosežke učencev. Vsekakor pa ne v razdeljevanje predmetov za samostojno poučevanja enega ali drugega ter zanemarjanje vloge vzgojitelja/vzgojiteljice v prvem razredu. Če se vrnemo k izhodišču, dobimo odgovor na vprašanje, zakaj je bila vzgojiteljica vključena v prvi razred – osnovni namen je blaženje prehoda med vrtcem in šolo ter vez med predšolskim in šolskim kurikulumom in okoljem ter zagotavljanje povezanosti didaktičnih pristopov. Odmik od izhodišča je opaziti tudi v praksi, saj pogosto delo drugega strokovnega delavca opravlja druga učiteljica razrednega pouka ali kdo drug, redko, če sploh kje, pa je to vzgojiteljica, ki je otroke spremlja že iz vrtca. Učitelj/ica in vzgojitelj/ica se sama dogovorita, pri katerih urah in kako bosta poučevala skupaj; delo opravljata po načelih timskega dela, skupaj načrtujeta in opredelita, katero področje kdo koordinira, interakcija v razredu pa je prepuščena obema. Ob uvedbi tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se tim učitelja in vzgojitelja lahko tudi razširi na učitelja tujega jezika, ali če položaj pogledamo še širše, naj bi tim za delo v prvem razredu vključeval učitelja, vzgojitelja, učitelja v oddelku podaljšanega bivanja, svetovalnega delavca ter učitelja tujega jezika.

- b) *Ista učiteljica lahko spremlja učence skozi vse prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (prva tri leta osnovne šole).*

Devetletna osnovna šola je prinesla spremembe v organizaciji pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ena od njih je bila tudi ta, da ista učiteljica spremlja učence skozi vse prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (prva tri leta osnovne šole). Smernice za uvajanje devetletne osnovne šole so to spremembo utemeljevale kot prednost, saj je »za otroke v tej starosti izjemno pomembno, da se jim ni treba

vedno znova navajati na novo vzgojiteljico oziroma učiteljico. V obdobju od 5 do 7 let se tako izognemo nenehnih prehodov: vrtec – priprava na šolo – šola ali dom – priprava na šolo – šola, kar za mnoge otroke lahko pomeni pogoste, čustvene napore, v resnici pa nepotrebne spremembe v odnosih do različnih odraslih oseb in sovrstnikov.« Vse to je omilila rešitev, da se učiteljice v prvih treh letih osnovne šole ob prehajanju iz razreda v raz-



Slike 1, 2, 3: Kotički v vrtcu (Vir: Sandra Prapotnik, vrtec OŠ Gorišnica)

red ne menjavajo, temveč učence praviloma spremlja vsa tri leta prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja ista učiteljica. Temeljno izhodišče ob prenovi osnovne šole je bilo: triletnje naj bo obravnavano kot zaključena celota. 38. člen Zakona o OŠ (2013), ki govori o izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, določa: »V prvem obdobju osnovne šole obvezni program poučuje učitelj razrednega pouka.« O triletni spremljavi oz. poučevanju enega učitelja v treh letih omenjeni zakon ne govori. Razlogov za to, da je dobrodošlo, da razred tri leta spremlja isti učitelj, je več:

- Za spremljanje razvoja in napredka posameznega učenca je smiselno, da razred tri leta spremlja isti učitelj. S tem intenzivneje zagotavljamo individualno doseganje ciljev in standardov, za učence manj obremenjujoče prehode ter večji učinek sprotne spremljanja.
- V prid triletni spremljavi govori tudi usklajenost kriterijev ocenjevanja na prehodu med opisnim in številčnim ocenjevanjem, ki ga naj izpelje ista oseba.
- Opismenjevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju poteka skozi celotno obdobje, pri čemer je v prvem in drugem razredu poudarek na individualiziranem, postopnem sistematičnem razvijanju branja in pisanja besedil, tretji razred pa je namenjen utrjevanju, nadgradnji na področju opismenjevanja. Strokovni delavec spremlja posameznega učenca (formativno spremljanje) in ga spodbuja k napredku in usmerja k delu, mu prilagaja proces učenja, zato priporočamo, da učitelj spremlja učence skozi prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Na področju opismenjevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ugotavljamo, da v prvi razred vstopijo učenci z različnimi predznanji (razlike med posamezniki so zelo velike, nekateri že »pišejo in berejo«), zato je treba pouk prilagajati. Učitelj pri svojem poučevanju na področju opismenjevanja uporablja različne didaktične pristope z namenom, da se vsi učenci čim prej opismenijo in napredujejo na področju razvitosti veščin, spretnosti.

Sprememba v spremljanju enega učitelja tri leta naj bo strokovno utemeljena. Učiteljica učence spremlja prva tri leta, v izjemnih primerih, na podlagi strokovnih argumentov se lahko pedagoški vodja odloči tudi drugače.

- c) *Za vse predmete v prvem razredu so sprejeti novi učni načrti, ki upoštevajo razvojno stopnjo učencev in način učenja, primeren za otroke pri šestih letih staros-*

4 Hoffman in Weikart (2005) opisujeta High/Scopov predšolski kurikulum kot kurikularna načela, ki so: aktivno učenje, pozitivna interakcija med odraslim in otrokom, otroku prijazno učno okolje, dosledna dnevna rutina in skupinsko vsakodnevno vrednotenje otroka.

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

ti. Pomembni standardi znanja, kot npr. pisanje in branje, so naravnani na postopno in temeljito, pa tudi individualno pridobivanje znanja, kar pomeni, da je doseganje ciljev razdeljeno na celo prvo triletnje (seveda za vse učence, ki potrebujejo tak tempo).

Poučevanje v prvem razredu naj bo usmerjeno v odkrivanje intuitivnih pojmov (preverjanje predznanja in diagnostiko), vživljanje v otrokov način razmišljanja, ustrezne strategije učenja, ki pospešujejo gradnjo novih pojmov, razlag ter utrjevanje usvojenih struktur ter ustvarjanje pogojev za asimilacijo novih izkušenj v obstoječe sheme (Skok 2000). Pri načrtovanju in izvajanju je smiselno upoštevati, da je pri večini šestletnikov pristna prevlada vidnih zaznav, zaznavanje konkretnega v okolju, pomen socialnih interakcij za kognitivni napredek otrok (vrstniško sodelovanje) in spreminjajoča pozornost. Če ta izhodišča povežemo s High/Scopovim⁴ pristopom k vzgoji in učenju v zgodnjem otroštvu (Hohmann, M., Weikart D. P. 2005), ugotovimo stične točke med predšolskim in začetnim šolskim vzgojno-izobraževalnim delom, torej drastičnih sprememb v pristopih, okolju in interakciji otrok ne bi smel občutiti.

č) Prostorski pogoji in oprema v prvem razredu morajo omogočati spodbudno učno okolje za šestletnike.

V prvem razredu naj bi bila posebna pozornost namenjena opremi učilnice, garderobi učencev, sanitarijam, jedilnici, zunanjim površinam, obveznim kotičkom v razredu - zaželeno so blazine, premično pohištvo -, didaktičnim igram in igračem.⁵ Potreben je razmislek o velikosti prostora, kateri so drugi razredi (prostori) v bližini, kje je lokacija najbližjega stranišča (pri izvajanju toaletnega treninga naj bo kratka pot do WC-ja) ter o razsvetljavi, vtičnicah, razporeditvi zidov, ki motijo, in drugem nepremičnem pohištvi. V zadnjih letih pogosto poudarjajo težave z velikostjo pohištva. Višina mizic, pri katerih sedijo šestletniki v prvem 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 in vratom, noge imajo pod zadnjico, nenehno prekladajo noge ipd.), pojavijo se bolečine v vratnem in križnem delu hrbtenice, ki z leti naraščajo (Watson idr. 2002 po Obran 2012). Izkušnje kažejo, da kotičkov v prvih razredih skorajda ni, ali pa le ob robu spremljajo frontalno ali skupinsko postavljene mize. S. Gaber (2016) opozarja, da je »ukinjanje kotičkov v nasprotju s konceptom, ki je v ozadju devetletne osnovne šole«, in nadaljuje, »da je ob uvedbi devetletke kotičke bilo 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 okolja na prehodu iz vrtca v šolo vpliva na vedenje in učenje otrok. Kotički 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. Kotički dejansko spodbudijo t. i. stopenjski pouk, pri katerem učenci začnejo dnevne dejavnosti s skupnim uvodnim delom ure, sledi diferencirani osrednji del ure po kotičkih (diferenciramo cilje, dejavnosti in vsebine, in sicer glede na individualne razlike med učenci, pri čemer določimo učno gradivo za posamezne diferencirane naloge, oblike dela), delo spremlja sprotno spremljanje napredka in ponovno načrtovanje ter skupni zaključek s samovrednotenjem in refleksijo.

Z upoštevanjem evropskih priporočil za individualizacijo in diferenciacijo pouka in z možnostjo izbire treh predmetov v zadnjem triletnju se sistemsko vzpostavlja skrb za vsakega učenca, upoštevajoč njegove sposobnosti, interese in pričakovanja (večja skrb za nadarjene učence, učence z učnimi težavami idr.).

>

	1. razred	2. razred	3. razred
Branje	- Preverjanje glasovnega zavedanja je izhodišče - Individualni načrt - Začetek sistematičnega opismenjevanja – velike (male) tiskane črke	Usvojena tehnika branja s tiskanimi in pisanimi črkami do konca drugega razreda,	- Tekoče branje s tiskanimi in pisanimi črkami na koncu tretjega razreda - Razumevanje prebranega (v UN določeni načini)
Pisanje		Pisanje kratkih preprostih besedil s tiskanimi in pisanimi črkami ob koncu drugega razreda	Ob koncu tretjega razreda pisanje daljših besedil s pisanimi črkami (besedila predpisana z UN)

Preglednica 3: Mejniki v procesu triletnega opismenjevanja (L. Novak na podlagi učnega načrta za slovenščino, 2011)

Posodobljeni učni načrt za slovenščino (2011, str. 75) tako določa minimalni standard znanja za konec drugega razreda: »Učenec ima skladno s cilji učnega načrta razvito zmožnost branja in pisanja neumetnostnih besedil, kar pomeni, da usvoji tehniko branja s tiskanimi črkami in tekoče bere svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila.« V ciljih, standardih in didaktičnih priporočilih učnega načrta je natančno določeno, da se sistematično opismenjevanje konča z drugim razredom, tretji razred pa je namenjen utrjevanju branja in pisanja, kar prikazuje preglednica 5.

Sprememba ustaljenega modela opismenjevanja se kaže v individualiziranem opismenjevanju, ki za izhodišče vzame učenčevo predznanje oz. stopnjo opismenjenosti ob vstopu v šolo. Cilj individualiziranega

opismenjevanja je napredovanje tistih, ki dosegajo temeljno raven, in tistih, ki imajo težave oz. še nimajo razvitih predopismenjevalnih spretnosti.⁶ Individualizirano opismenjevanje se je izkazalo kot nuja, saj so razlike med učenci ob vstopu v šolo velike in frontalno sistematično delo ne daje rezultatov. Ob tem je bilo treba učitelje opozoriti tudi na nevarnosti prehitrega prehoda na sistematično opismenjevanje, če učenec nima usvojenega glasovnega zavedanja (pojavljajo se ocene, da v tem primeru lahko učenec tudi do tri razvojna leta zaostaja za vrstniki). Govorimo torej o tem, da imamo vpeljan komunikacijski model opismenjevanja, ki ima tri temeljne značilnosti, ki ga ločijo od drugih modelov, npr. tradicionalnega: je celosten, vodi k funkcionalni pismenosti, poudarja aktivno vlogo učenca v procesu opismenjevanja (Pečjak 1999, str. 79). Izkušnje iz prakse ter opazovanje izvajanja po-

Opomnik	
Socialno okolje	Ali učitelj izraža visoka pričakovanja do vsakega od učencev, upoštevajoč njihov telesni, kognitivni, emocionalni, motivacijski, socialni in moralni razvoj? Ali z različnimi učnimi oblikami in metodami dela spodbuja tudi socialni razvoj? Ali prevladuje sodelovalno vzdušje in spremljanje napredka vsakega učenca? Ali sta omogočeni vrstniška podpora in pomoč? Ali je učencu omogočeno napredovanje glede na zmožnosti? Ali se sliši »učenčev glas«?
Didaktično okolje	Ali so omogočene individualizacija in diferenciacija ter personalizacija? Ali si učenci ob povratni informaciji učitelja znotraj določenega okvira postavijo svoje cilje? Ali so učenci za svoje delo primerno pohvaljeni; so napake ali zmote razumljene kot priložnost za učenje? Ali učitelj v prvi vrsti skrbi za razvoj močnih, a tudi šibkih področij učencev? Ali so na voljo različna didaktična in učna gradiva za učenje glede na preferenčne spoznavne in učne stile učencev? Ali so didaktični pripomočki dostopni vsem učencem? Ali imajo učenci možnost samostojne izbire didaktičnih pripomočkov in gradiv za učenje (oz. se o tem lahko posvetujejo z učitelji in sošolci)? Ali lahko spremljamo delo/napredek posameznega otroka? Ali imamo gradiva za učence z različnim predznanjem? Ali imajo učenci možnost samostojne izbire in možnost zbiranja dokazov o lastnem napredovanju?
Fizično okolje	Ali imamo v učilnici prostor za individualno in skupinsko delo? Ali so delovna področja nameščena tako, da je najmanj možnosti za motenje pozornosti? Ali so delovna področja označena tako, da jih učenci najdejo brez težav? Ali ima učitelj jasen pregled nad celotnim prostorom? Ali obstaja prostor za odlaganje končnih nalog, izdelkov? Ali obstaja prostor za odlaganje nepotrebnih potrebščin (police)? Ali je delovno gradivo nameščeno v bližini delovnega prostora, je lahko dostopno in jasno označeno? Ali je prostor za igro in odmor dovolj velik? Ali so delovna področja dovolj oddaljena od izhoda? Ali so delovna področja dovolj oddaljena od tistih gradiv, do katerih v tem času učenec naj ne bi imel dostopa?

Preglednica 1: Opomnik

⁶ Predopismenjevalne spretnosti: vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, pravilna drža telesa in pisala ipd.

uka opismenjevanja v prvem razredu kažejo, da se individualizirano opismenjevanje kaže kot pozitivna sprememba, ki zahteva ustrezno poglobljeno diagnostiko predopismenjevalnih spretnosti s povratno informacijo staršem, sistematično opismenjevanje poteka celostno (ne vsak glas posebej), na podlagi preverjanja ugotovljene usvojene predopismenjevalne zmožnosti in zmožnosti branja že v prvem razredu (učenci, ki že berejo) učenci individualno razvijajo zmožnost branja in ne zaviramo njihovega razvoja.

Skrb za ustrezen prihod otrok v šolo

Ob všolanju otroka lahko tim, ki spremlja in izvaja delo v prvem razredu, uporabi spodaj navedeni opomnik (preglednica 1), ki pomaga vsem skrbeti za to, da didaktično, socialno in fizično okolje šola prilagodi šestletniku.

Sklep

Ob vprašanju ustreznosti in načina prehoda iz vrtca v šolo bi morale biti temeljno vodilo razvojna stopnja otroka in njegove potrebe. Poleg tega je ključnega pomena usklajevanje didaktičnih pristopov, socialnih interakcij ter fizičnega učnega okolja s svetom šestletnikov. Vsekakor občasne, enkratne delavnice na šolah, ki jih obiščejo predšolski otroci pred všolanjem, ne morejo zagotoviti lažjega prehoda. Šola mora predšolsko vzgojo razumeti kot enega od ključnih obdobjev v razvoju otroka, sprejeti odprtost kurikula in usmerjenost v igro, kakor tudi dejstvo, da je potrebna optimalna izraba vsakega razvojnega obdobja takega, kot je, in ne kot pripravo na naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja. Šola ima vse možnosti za to, da bo otroka naučila brati, pisati, računati, reševati težave, socialnih veščin, sodelovanja, nastopanja, gibalnih veščin, izvajanja in ustvarjanja vsebin itn., predšolska vzgoja pa bo ustvarila dobro podlago za to učenje, in sicer z razvojem osnovnih spretnosti in predstav, s spodbujanjem spontanega raziskovanja in z zgodnjo stimulacijo možganov. <

Viri in literatura

1. Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *LEarning Environments Research*, 13, 89-104. Dostopno na: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10984-010-9072-9> (1. 12. 2016).
2. Bregant, T. (2014). Kdaj je otrok zrel za šolanje?. *Didakta*, let. XXIV, št. 171, str. 28-31.
3. Brodnik, A. (2015). Vpliv otrokove kronološke starosti ob vstopu v šolo na njegov kognitivni, socialni in motorični razvoj v prvem razredu osnovne šole. Magistrska naloga. Maribor: Filozofska fakulteta.
4. Delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih 9-letne osnovne šole (1999, 2004).
5. Gaber, S. (2016). Intervju: Napako ustavljanja izobraževanja smo že naredili. V: *Delo - Sobotna priloga*. 8. 10. 2016. Dostopno na: <http://www.delo.si/sobotna/napako-ustavljanja-izobrazevanja-smo-ze-naredili-ne-ponovimo-je.html> (2. 12. 2016).
6. Glasser, W. (2006). Nov pogled na šolski uspeh in neuspeh. *Svet kakovosti: revija za kontrolno teorijo, realitetno terapijo in kakovostno vodenje*. Let. 11. str. 26-34.
7. Hohmann, M., Weikart D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
8. Isaac, J. B. (2012). Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children. Center on Children and Families at Brookings. Dostopno na: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf (5. 12. 2016).
9. Izhodišča kurikularne preнове, Nacionalni kurikularni svet, 1996.
10. Individualizacija pouka - Pristojnosti in naloge ravnatelja. Interno gradivo. Zavod RS za šolstvo.
11. Marjanovič Umek, L. (2010). Poimovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega - spremna študija. V: Marjanovič Umek, L., Gaber, S. (ur.), *Govor in mišljenje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 373-400.
12. Milekšič, V., Kumer, I., Bevc, V. (2008). Kurikularne posodobitve v programu razvoja šole - Individualizacija pouka - Pristojnosti in naloge ravnatelja. Interno gradivo. Zavod RS za šolstvo.
13. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
14. Novak, L. (2016). Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletnju. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Novak, L., Dolinar, M., Kerin, M., Krapše, T., Mršnik, S., Nedeljko, N., Vršič, V. (2016). Delovno gradivo področne skupine za razredni pouk za pripravo analize stanja. Zavod RS za šolstvo.
16. Obrn, M. (2012). Pomen šolske opreme pri sedenju otrok za lažje spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa. *Razredni pouk*, let. 14, št. 1-2, str. 10-15.
17. Pečjak, S. (1999). Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju. *Psihološka obzorja*, let. 8, št. 4, str. 77-90.
18. Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

19. Program izvajanja osnovne šole. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/osnovna_sola/ (4. 12. 2016).
20. Rajović, R. (2010). NTC učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju: gradivo za strokovni seminar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
21. Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
22. Sutherland, M. (2015). Nadarjeni v zgodnjem otroštvu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
23. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. (1998). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
24. Vigotski, L. S. (1977). Mišljenje in govor. Beograd: Nolit.
25. Vigotski, L. S. (2010). Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
26. Zakon o osnovni šoli. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/index?edition=201352> (13. 11. 2016).
27. Zrimšek, N. (2003). Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

KULTURNI BAZAR

2 0 1 7

KULTURA SE PREDSTAVI

Kreativna partnerstva

Okrogla miza

Sodelujejo: *Mateja Budin, zavod Mathema; Paul Collard, mednarodna ustanova za kreativno učenje Kreativnost, kultura in izobraževanje (Creativity, Culture and Education – CCE); Jurij Krpan, Galerija Kapelica; dr. Robi Kroflič, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete UL; Natalija Lampič, OŠ Ledina. Povezuje: Alma R. Selimović, zavod Bunker*

Kreativna partnerstva so oblika sodelovanja med različnimi organizacijami ter tudi različnimi polji človekovega delovanja in zanimanj – znanost, umetnost, šport, zdravje ... V kontekstu kulturno-umetnostne vzgoje gre najpogosteje za partnerstva med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in umetniškimi organizacijami. Skozi predstavitev in pogovor bomo najprej osvetlili nekaj ključnih ciljev in kreativna partnerstva; primere dobrih izkušenj na Norveškem, v ZDA, v Veliki Britaniji in tudi v Sloveniji, kjer se tovrstne prakse zaenkrat izvajajo še kot poskusni projekti, individualne pobude posameznih pedagogov ali umetnikov ali pa razvojne prakse izobraževalnih ali umetniških organizacij.

Razpravo bomo zastavili problemsko,

katerim različnim ciljem in zanimanjem sledijo različni deležniki v partnerstvih – ali se cilji umetniških organizacij razlikujejo od ciljev vzgojno-izobraževalnega sistema? So ti morda različni od ciljev posameznih pedagogov ali pa staršev? Če da, kako ustvariti kakovostna kreativna partnerstva kljub različnosti zanimanj? So kreativna partnerstva oblika sodelovanja, ki jih mora spodbujati tudi država skozi različne mehanizme financiranja ali/in, kurikularna izhodišča? Nacionalni sistem kulturnih koordinatorjev, ki naj bi na lokalni in državni ravni povezal vrtce in šole s kulturno-umetniškimi institucijami in umetniki, še vedno ni zaživel – je to lahko ključ do trajnejših partnerstev?

In kako ustvariti trajna kreativna partnerstva, ki ne bodo podlegala le projektni logiki in se sklenila, ko se konča financiranje?